



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO

Saulo Pequeno Nogueira Florencio

**Educação, Criação e Expressões Culturais Tradicionais: o caráter coletivo dos  
processos de criação frente à autoria individual**

Brasília

2020

Saulo Pequeno Nogueira Florencio

**Educação, Criação e Expressões Culturais Tradicionais: o caráter coletivo dos processos de criação frente à autoria individual**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: EAPS – Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília – DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
Com os dados fornecidos pelo autor

PEQUENO, Saulo N. F.  
Pe Educação, Criação e Expressões Culturais Tradicionais: o caráter coletivo dos processos de criação frente à autoria individual. / Saulo Pequeno Nogueira Florencio – PEQUENO, Saulo N. F.; Orientadora: Patrícia Lima Martins PEDERIVA. – Brasília, 2020.  
251 p.

Tese (Doutorado – Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2020.

1. Educação. 2. Expressões Culturais Tradicionais. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Autoria. 5. Propriedade Intelectual. I. PEDERIVA, Patrícia Lima Martins, oriente. II. Título.

Saulo Pequeno Nogueira Florencio

**Educação, Criação e Expressões Culturais Tradicionais: o caráter coletivo dos processos de criação frente à autoria individual**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: EAPS – Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

**Banca Examinadora:**

**Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva – Orientadora**

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB

**Profa. Dra. Ana Tereza Reis da Silva**

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB; Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais da Universidade de Brasília– MESPT/UnB

**Profa. Dra. Joelma Carvalho Vilar**

Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe – DED/UFS

**Profa. Dra. Mônica Celeida Rabelo Nogueira**

Programa Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília – PPG-MADER/UnB; Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais da Universidade de Brasília– MESPT/UnB


**Profa. Dra. Viviane Neves Legnani**

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB

Brasília, 28 de fevereiro de 2020

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho é efeito da parceria que estabeleço há dez anos com Daniela Barros, minha companheira de vida, a melhor porção do que me constitui, parceira intelectual de sabedoria e leitura de mundo incomensuráveis, que tem uma facilidade – que me deixa perplexo – em desmontar as arapucas do mundo e para a proposição de alternativas e ideias para viver melhor. Todos os trabalhos que compusemos juntos se somam para a chegada a esta tese. E a Dani também sempre me auxilia a colocar os pés de volta no chão – na vida e nas pesquisas, como esta –, e a desafiar a mim mesmo. Dani, este trabalho na verdade é nosso. Te agradeço. Te amo.

Agradeço também à terceira parte da nossa família: obrigado Margarida! *In memoriam* 

Agradeço à Profa. Patrícia Lima Martins Pederiva pela orientação desde o mestrado até esta tese de doutorado, e pela confiança no meu trabalho e nas minhas reflexões. Ao me apresentar a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski transformou completamente a minha vida. Mais do que isso, me apresentou a encarnação viva desta teoria em sua própria prática educativa, mostrando que uma educação coerente e comprometida é uma realidade. A sua orientação e seu suporte, há 7 anos, está profundamente presente nas perspectivas e reflexões deste estudo. O convívio, orientação e discussões aconteceram através do engajamento coletivo do GEPPE/PPGE/FE/UnB – Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas, liderado pela Patrícia, a quem agradeço por todas as contribuições ao longo dos anos para que a minha pesquisa se tornasse sempre mais profunda, precisa e fortalecida. Obrigado a todxs xs integrantes do grupo de pesquisa, desde 2014 até então.

Um agradecimento muito carinhoso para minha irmã Thayná, minha mãe Aymêe e meu pai Vanderlei, que sempre me proporcionaram todo o amor, apoio, carinho e confiança, além de sempre fornecerem todo o suporte possível e impossível de forma incondicional, durante toda a minha formação. Amo vocês.

Agradeço à Sandra Barros pelo acolhimento diário, pelo carinho, pela cumplicidade estabelecida ao longo dos anos para que a minha vida e de Dani sempre se engrandeça.


Agradeço a toda a inspiração que tenho a partir de Tiago e sua família, e a partir de Luiz e Karla e sua família – toda roda de violão é mais formativa intelectualmente e afetivamente do que muitas experiências de instrução =P

Agradeço à Profª. Ana Tereza Reis da Silva e a todxs xs integrantes do GP-DES/PPGE/FE/UnB – Grupo de Pesquisa Educação, Sabres e Decolonialidades pela amizade e pela oportunidade de refinamento das perspectivas sobre contextos tradicionais e as sensibilidades do mundo. Um abraço apertado em todxs xs amigxs estudantes e ex-estudantes do MESPT/UnB – Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais.

Agradeço a todxs as pessoas que pertencem a culturas populares tradicionais, a povos e comunidades tradicionais com quem eu e Dani tivemos a honra e a alegria de conviver durante os anos. A partir da convivência com essas pessoas que surge e se fortalece o engajamento que dá movimento a esta tese. Minha tentativa mais sincera e profunda de agradecimento é o esforço de abordar os contextos tradicionais de forma respeitosa e reverente, para um olhar mais simétrico e que tente romper com a subalternização e racismo que caracterizam a estupidez e mediocridade estrutural da nossa sociedade.

Agradeço à Universidade de Brasília. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação em todxs xs seus representantes – professores, técnicos, funcionários de segurança e limpeza, estudantes de graduação e pós-graduação. Agradeço à CAPES pelo financiamento da pesquisa na forma de Bolsa Demanda Social: “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”. Como estudante negro, que ingressou no curso de graduação pelo sistema de cotas raciais e que pôde realizar os cursos de mestrado e doutorado em instituição pública, gratuita, de qualidade e com financiamento, sou muito consciente de que esta oportunidade (ainda) é muito rara para a população negra no Brasil. Apesar das mudanças sociopolíticas e de orientação de políticas públicas e funcionamento de órgãos como a Universidade, as instituições que emanam do povo devem ser mais fortes e estáveis do que as tempestades racistas, fundamentalistas e revisionistas (que passarão),

para a conquista e consolidação de uma organização social baseada na equidade e na interculturalidade. Agradeço à Universidade, ao Programa e à agência de financiamento por proporcionar os passos necessários para tal conquista.

Agradecimentos e saudações a todas as forças que me acompanham e me regem 

## RESUMO

A presente pesquisa se dedica à discussão sobre a relação entre os contextos de Expressões Culturais Tradicionais e seus processos de criação e educação, a partir de conflitos autorais. As questões autorais e de propriedade intelectual são problemas históricos para detentorxs de tradições culturais, em que se observam práticas de roubo sobre suas criações, perpetuando exploração, espetacularização e hierarquizações culturais, assimetrias sobre suas condições de vida e manutenção de suas expressões, além da subtração do reconhecimento do caráter educativo que alicerça seus modos de ser, estar e criar. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta este trabalho, os processos de criação possuem caráter coletivo ontológico, sendo a criação individual apenas um momento da totalidade do processo criador. Entretanto, a modernidade apresenta, por imposição, a autoria individual como forma hegemônica de reconhecimento dos processos de criação, enquanto que nas Expressões Culturais Tradicionais predomina o reconhecimento da criação como processo coletivo, inteiramente ligado à herança das tradições. Nos contextos tradicionais a criação e a educação coincidem, ou seja, o processo de criação é também processo educativo. As formas com que as pessoas detentoras de tradições se relacionam com os saberes que herdaram, em seus processos de criação, tecem sua história, cultura e a própria personalidade, possibilitando o reconhecimento dos aspectos relacionais e coletivos como constitutivos de seus modos de vida, e da própria constituição humana de suas detentoras e detentores. A presente pesquisa, de caráter teórico, defende a tese de que nas Expressões Culturais Tradicionais os processos de criação não possuem centralidade autoral, e assim possibilitam a existência do indivíduo sem que a coletividade perca a sua proeminência, ou seja, a vida e a educação pela criação em unidade entre pessoa-meio social.

**Palavras-chave:** Educação; Expressões Culturais Tradicionais; Teoria Histórico-Cultural; Autoria; Propriedade Intelectual.



## RESUMEN

Esta investigación es dedicada a la discusión sobre la relación entre los contextos de las Expresiones Culturales Tradicionales y sus procesos de creación y educación, basados en conflictos de derechos de autor. Los problemas de derechos de autor y propiedad intelectual son conflictos históricos para lxs titulares de tradiciones culturales, en los que se observan prácticas de robo de sus creaciones, se perpetúan la explotación, la espectacularización y las jerarquías culturales, las asimetrías sobre sus condiciones de vida y el mantenimiento de sus expresiones, además de la resta Reconocimiento del carácter educativo que sustenta sus formas de vivir y crear. Desde la Teoría Histórico-Cultural, que subyace a este trabajo, los procesos de creación tienen un carácter ontológico colectivo, y la creación individual es solo un momento en la totalidad del proceso de creación. Sin embargo, la modernidad presenta, por imposición, la autoría individual como la forma hegemónica de reconocimiento de los procesos de creación, mientras que en las Expresiones Culturales Tradicionales predomina el reconocimiento de la creación como un proceso colectivo, totalmente vinculado a la herencia de las tradiciones. En contextos tradicionales, la creación y la educación coinciden, es decir, el proceso de creación es también un proceso educativo. Las formas con que las personas vinculadas a tradiciones se relacionan con el conocimiento que heredan, en sus procesos de creación, tejen su historia, cultura y su propia personalidad, permitiendo el reconocimiento de los aspectos relacionales y colectivos como constitutivos de sus formas de vida, y de sus procesos de constitución humana. La presente investigación, de carácter teórico, defiende la tesis de que en las Expresiones Culturales Tradicionales los procesos de creación no tienen centralidad de autoría, y por lo tanto permiten la existencia del individuo sin que la colectividad pierda su prominencia, es decir, la vida y la educación a través de la creación en unidad entre persona-medio social.

**Palabras clave:** Educación; Expresiones Culturales Tradicionales; Teoría Histórico-Cultural; Autoría; Propiedad Intelectual.

## ABSTRACT

This research is dedicated to the discussion about the relationship between the contexts of Traditional Cultural Expressions and their processes of creation and education, from copyright and authorship conflicts. Copyright and intellectual property issues are historical problems for holders of cultural traditions, in which occur theft of their creations, perpetuating exploitation, spectacularization and cultural hierarchies, asymmetries upon their living conditions and maintenance of their expressions, in addition to the suppression of recognizing the educational character in which their ways of being and creating is based. According to the Historical-Cultural Theory, which underlies this work, the processes of creation have a ontological collective character, with individual creation being only a moment in the totality of the creative process. However, modernity presents, by imposition, the individual authorship as a hegemonic form of recognizing the processes of creation, whereas in Traditional Cultural Expressions the recognition of creation as a collective process predominates, entirely linked to the heritage of traditions. In traditional contexts, creation and education coincide, that is, the process of creation is also an educational process. The ways in which people in traditional contexts relate to the knowledge they inherit, in their creation processes, weave their history, culture and their own personality, enabling the recognition of relational and collective aspects as constitutive of their ways of life, and of the very human constitution of its holders. The present theoretical research defends the thesis that in Traditional Cultural Expressions the processes of creation do not have authorial centrality, and thus enables the existence of the individual in a way that the collectivity doesn't lose its prominence, that is, life and education through creation in unity between person-social environment.

**Keywords:** Education; Traditional Cultural Expressions; Historical-Cultural Theory; Authorship; Intellectual Property.

## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO</b> .....	11
Introdução e raciocínio metodológico.....	13
1. Notas de contextualização do problema.....	32
1.1 Nota 1: A colocação do problema do ponto de vista das Expressões Culturais Tradicionais. ....	32
1.2 Nota 2: Da colocação do problema à definição da tese. ....	43
1.3 Nota 3: Expressões Culturais Tradicionais .....	49
1.4 Nota 4: Posicionamento político-epistemológico .....	55
1.5 Síntese .....	57
2. Indivíduo, autoria e as transformações na relação com o saber.....	59
2.1 Da monástica à escolástica: condições para o surgimento do indivíduo moderno .....	65
2.2 A autoria individual como centro dos processos de criação.....	87
2.3 Mentalidade escolarizada e as Expressões Culturais Tradicionais .....	94
2.4 Síntese .....	105
3. Educação, autoria e criação: o caráter coletivo dos processos de criação .....	109
3.1 Criação e autoria .....	110
3.2 Criação, experiências e o caráter coletivo da personalidade.....	122
3.3 Síntese .....	131
4. Educação, Criação e Expressões Culturais Tradicionais: o caráter coletivo dos processos de criação.....	133
4.1 Nominação, autoria e educação .....	134
4.1.1 Aproximações sobre a nominação.....	136
4.1.2 Educação e nominação nas Expressões Culturais Tradicionais .....	145
4.2 Originalidade, plágio, heranças culturais e educação .....	165
4.2.1 Mentalidade escolarizada e o controle social das relações com o	

saber .....	172
4.2.2 As heranças tradicionais como criação e a originalidade própria das Expressões Culturais Tradicionais .....	177
4.3 Educação, Propriedade e Bem Relacional ou Comunal.....	183
4.3.1 Propriedade e educação.....	184
4.3.2 Educação e Bem Relacional ou Comunal.....	191
4.4. Educação, criação e o aspecto coletivo nas Expressões Culturais Tradicionais.....	208
4.5 Síntese .....	229
5. Considerações finais .....	232
Referências.....	246

## **Introdução e raciocínio metodológico**

Para acompanhar a leitura do capítulo:

Wilson Moreira e Ney Lopes – Candongueiro – <https://youtu.be/dxZ6ZnbhexU>

Gilberto Gil – Oriente – <https://www.youtube.com/watch?v=AO8SW-0YD0g>

A presente tese de doutorado aborda os processos educativos próprios de culturas tradicionais. O ponto de tensão e contradições que motiva a discussão parte das práticas de roubo das manifestações e expressões de Culturas Populares Tradicionais e Povos e Comunidades Tradicionais. Estas práticas de roubo acontecem quando pesquisadorxs, corporações, organizações civis e pesquisadorxs, entre outros, expropriam os saberes tradicionais para o seu uso individual e exploração financeira e simbólica, colocando sobre tais saberes a característica de propriedade individual – reivindicando a posse e autoria de produtos, performances, objetos e conhecimentos reproduzidos ou baseados em heranças que circulam de modo coletivo e colaborativo entre comunidades de detentorxs de tradições culturais há gerações.

Neste ponto de contradições a noção de autoria individual é fundamental para o entendimento de como a modernidade ocidentalizada impõe a sua validade social, jurídica e política de expropriar os saberes. Na ideia de autoria individual, hegemônica na modernidade, a criação individual é entendida como característica extraordinária e exclusiva daqueles indivíduos rotulados como criativos e, portanto, subtrai a contribuição e a consciência do caráter coletivo.

A noção de autoria individual é a base de elaboração das normas de direitos autorais e propriedade intelectual, em que só é válida a criação que possui as características de: obra original; obra pronta, de caráter definitivo e imutável; autor individual que criou de forma individual e autossuficiente tal obra. De outra forma, em contextos tradicionais as manifestações e expressões não reivindicam originalidade e sim a legitimidade da herança das tradições; as manifestações possuem caráter transitório, uma vez que as tradições se transformam ao longo do tempo, mesmo que minimamente; as pessoas não se consideram

autoras criadoras, mas detentorxs de um momento da tradição que lhes antecede e lhes constitui e que irá lhes suceder, sem que isso indique a posse ou criação individual.

As normas de direitos autorais e propriedade intelectual possibilitam o roubo de Expressões Culturais Tradicionais, porque as manifestações não possuem a identificação da autoria individual de quem criou suas obras, e por isso são consideradas como domínio público, isto é, podem ter o seu uso feito e autoria declarada por qualquer pessoa ou instituição, a qualquer tempo, para a utilização de qualquer forma. Isto implica frequentemente no desrespeito às concepções de mundo de contextos tradicionais, além do acúmulo financeiro que não é partilhado, nem mesmo de forma respeitosa, com as populações de origem dos saberes. As normas internacionais de propriedade intelectual tiveram início na década de 1880, mas são baseadas na noção de autoria individual e em normas de direito autoral, que são anteriores e as fundamentam.

As práticas de roubo e privatização dos saberes não acontece somente como expropriação obras ou produtos culturais tradicionais, mas também como violência, descaracterização e esvaziamento de seus modos de vida e de constituição humana. Isto porque os processos de criação que envolvem contextos tradicionais coincidem com os processos educativos.

A presente pesquisa se localiza teoricamente a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1999; 2009), que entende que a contribuição individual é apenas um momento dos processos de criação. Segundo este autor, toda a criação possui as características singulares que uma pessoa externaliza, que só é possível a partir de um conjunto de estilos, conhecimentos, estéticas, visões de mundo, objetos, etc. que são proporcionados pelo acúmulo coletivo de experiências e criações. Dito de outra forma, é característica psicológica dos processos de criação a sua base ontologicamente coletiva. Ainda segundo esta perspectiva teórica, os processos de criação são cotidianos, de forma que todos os saberes e objetos, dos mais comuns aos mais extraordinários, são resultado da acumulação coletiva e muitas vezes anônimas de processos de criação. A autoria individual, como mentalidade social que nega o caráter coletivo dos processos de criação, apresenta-se como uma forma de exercício de poder da modernidade/colonialidade sobre os contextos que não

exercem a sua forma limitada de conceber suas criações e modos de vida.

As tradições culturais não são corpos de conhecimento finitos e imutáveis entregues a outras pessoas. A afirmação de que os processos de criação coincidem com os processos educativos em contextos tradicionais diz respeito a que as tradições são saberes em movimento, que são afetados e transformados por novxs e antigxs detentorxs, nas suas formas particulares de lidar, ao longo de suas trajetórias de vida, com suas expressividades, técnicas, conhecimentos, e com as condições de seu período histórico, a partir da cultura compartilhada coletivamente e entre gerações. Portanto, a ligação entre as referências tradicionais e suas possibilidades de transformação na criação está indissociavelmente ligada à forma com que detentorxs se atualizam mutuamente no que se reconhece como tradição, evidenciando processos educativos que acontecem cotidianamente e inerentes às criações. Cada nova criação possibilita um novo processo educativo, enquanto que cada processo educativo possibilita uma nova possibilidade de criação. Isto pode ser evidenciado a partir da dissertação de Célia Xakriabá, da etnia Xakriabá no estado de Minas Gerais, em trecho que aborda seus próprios processos educativos:

A etapa de minha vida que denomino como *barro* foi um período em que fatos marcantes aconteceram. Nele, fui iniciada por meu pai e meus avós em práticas culturais do nosso povo, tais como plantar, coletar, fazer artesanato, principalmente de barro, dentre outras responsabilidades que cabem a uma criança indígena Xakriabá. Foram conhecimentos adquiridos e experiências vividas, passadas dos mais velhos para os mais novos, importantes na preservação e na construção da identidade de cada geração que chega. [...]

As crianças Xakriabá, mesmo antes de frequentarem a escola, desenvolvem desde muito cedo habilidades relacionadas às artes, cada uma a partir do contato com práticas que revelam singularidades, características próprias no modo de aprender. [...]

Para falar sobre o “aprender”, recorro ao sentido nativo Xakriabá, que é o que se *aprende por imitação*, mas isso se faz associando criatividade e tradição, na medida em que vai se ritmando os olhares atentos sobre os pais e/ou os avós, que inspiram a criatividade do desenvolver a partir do re-envolver. (CORREA XAKRIABÁ, 2018, p. 39 – 40)

No trecho destacado é possível perceber que as experiências desde a infância

compõem os elementos que compõem seu desenvolvimento, a partir dos saberes e heranças proporcionadas pelas pessoas da comunidade, especialmente as pessoas mais velhas, ou seja, com maior acúmulo de experiências. O processo educativo envolve as formas de expressão humana, e não pode ser confundido com uma visão reducionista da mentalidade moderna de “educação pelo fazer”, porque é muito mais que isso; é uma aliança entre os saberes, experiências, técnicas, convivência, vontades, imaginação, experimentação, etc. A educação não é direcionada para a estrita reprodução das tradições, nem para a sua negação. Na imitação, como reconhecimento do acúmulo coletivo, surgem a singularidade e estilos próprios de cada pessoa, que são então colocados em perspectiva, em relação às próprias tradições coletivas que lhe são condição de expressão. Assim, o processo de criação proporciona o novo, ao mesmo tempo, tanto para as tradições quanto para o próprio desenvolvimento a partir dos processos educativos.

Quando é praticado o roubo das manifestações, saberes e objetos das Expressões Culturais Tradicionais, acontece também o roubo de seus modos de vida e constituição humana. Para contribuir com a compreensão e o combate das formas de roubo e assimetrias de poder que recaem sobre os contextos tradicionais é necessário entender este problema também a partir da perspectiva da educação, pela intenção de uma organização social reverente e intercultural, que combata as formas de racismo e subalternização e epistemicídio.

O caráter hegemônico da autoria moderna como propriedade individual é tão consolidado, que necessita de esforços por todas as frentes e possibilidades de engajamento para o combate das assimetrias que impõe a outros modos de vida. Em estudo anterior (PEQUENO, 2015), pude observar um caso bastante representativo desta hegemonia. Detentorxs do Samba de Roda do Recôncavo Baiano demandaram a repatriação de vídeos, fotos e gravações em áudio realizadas há décadas, de um pesquisador brasileiro residente na Alemanha, que produz carreira acadêmica a partir deste acervo, também localizado no exterior. Neste acervo está a memória, história e as tradições, cuja intenção de retorno para a comunidade é proporcionar mais uma forma de ligação entre as gerações anteriores, as atuais e as futuras. O Samba de Roda, como Patrimônio Imaterial da Humanidade,



Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, e organizado juridicamente pela ASSEBA – Associação dos Sambadores e Sambadeiras da Bahia, teve a iniciativa jurídica de repatriação do acervo pelo Estado brasileiro através do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como uma das ações de salvaguarda da outorga em Patrimônio. Entretanto, mesmo firmado Termo de Cessão entre o Estado e o pesquisador, foi enviada apenas parte mínima do acervo perante o que foi estabelecido no Termo em primeiro momento, seguido da interrupção de envio de qualquer outro registro. O pesquisador, como autor, ou seja, como proprietário moral e patrimonial das obras de acordo com as convenções de direitos autorais e propriedade intelectual, prevaleceu com a sua propriedade individual sobre as outorgas nacional e internacional como patrimônio, sobre o Estado brasileiro e, principalmente, sobre detentorxs do Samba de Roda.

O tema da roubo e privatização de saberes de contextos tradicionais pode ser abordado tanto do ponto de vista das Expressões Culturais Tradicionais quanto do ponto de vista dos Conhecimentos Tradicionais Associados à Biodiversidade. Os primeiros dizem respeito, de forma geral, à expropriação de obras literárias, poéticas, performáticas e cenográficas, musicais e sonoras, pinturas, gravuras, esculturas, registros arquitetônicos e paisagísticos, etc., consideradas domínio público. Os segundos dizem respeito, de maneira geral, aos saberes e formas de manejo da Natureza em contextos tradicionais, em que se extrai e privatiza via engenharia genética as propriedades químicas, medicinais, estéticas, etc. do meio ambiente, privatizando a própria Natureza e impedindo, portanto, o exercício dos conhecimentos tradicionais e seus modos de vida. Os limites entre estas duas perspectivas são impostos pelas normas e conceitos da modernidade, uma vez que em contextos tradicionais esta diferenciação e terminologia não é praticada, de forma que expressões culturais e manejo da Natureza acontecem em unidade. Um exemplo disso pode ser observado no Ofício de Paneleiras de Goiabeiras do Espírito Santo (expressão cultural tradicional em que as técnicas e o objeto panela pode ser expropriado), que está intrinsecamente ligado ao barro manejado e conservado do barro localizado no bairro de Goiabeiras Velha (Conhecimentos Tradicionais e características geológicas da Natureza).

O que diferencia estes dois conceitos é a Teoria da Não-Rivalidade (BARBOSA,

SOUTO MAIOR, RAMOS, 2010, p. 248). Segundo esta teoria, a privatização da natureza gera rivalidade, ou seja, a privatização de uma planta por uma companhia impede o seu uso por parte das comunidades locais que a manejam e conservam. Por outro lado, nas Expressões Culturais Tradicionais há a não-rivalidade, porque o fato de umx pesquisadorx executar canções de contextos tradicionais não impedem xs detentorxs de uma manifestação de também executar as mesmas canções.

O que esta diferenciação não aborda é que, as expressões tradicionais não são apenas coisas que podem ser reproduzidas infinitamente em qualquer tempo e lugar por qualquer pessoa, mas são memória, respeito e reverência a gerações anteriorxs, modos de vida, constitutivos de sistemas educativos e simbólicos que, retirados e reproduzidos de forma violenta e não-consensual de seus contextos de origem, tornam-se ofensas, pastiches, racismo e epistemicídio. Contra estas formas de racismo, colonialidade e violência que esta tese se posiciona política e epistemologicamente ao abordar o tema da autoria e Expressões Culturais Tradicionais.

Detentorxs de Expressões Culturais podem elaborar criações de caráter autoral – e frequentemente o fazem. Mas as criações tradicionais, sem autor reconhecido, são sempre colocadas em domínio público, sem que detentorxs possam incidir legalmente sobre isto. O que se argumenta não é pelo fim dos direitos autorais, mas sim o reconhecimento de outras formas de criação, para que sistemas de incidência legal possam ser apresentados, contemplando suas diversidades e modos de vida, como uma opção para as manifestações tradicionais.

A autora Vandana Shiva aborda em sua obra *Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento* (2001) que a sociedade moderna perdeu a capacidade de valorização do valor intrínseco da diversidade. Segundo a autora a diversidade é constitutiva da Natureza, e a vida e o ambiente necessitam da diversidade para a própria existência e sobrevivência. No contexto das correlações de força opressoras e desiguais, as defesas da diversidade, ou da diversidade cultural, tendem a usar de ferramentas lógicas e epistemológicas da prática colonial, por um viés utilitarista: por exemplo, Povos e Comunidades Tradicionais conservam a biodiversidade, o que é *útil* para a modernidade como contrapeso de suas

práticas de destruição. É uma tática de convencimento para a modernidade de que a diversidade vale a pena. Esta estratégia, legítima, em muitas vezes é o modo possível de interlocução para a possibilidade de avanços na reivindicação de respeito para contextos tradicionais contra as assimetrias de poder. Mas por vezes é preciso abordar também outras estratégias, que extrapolem as justificativas de um utilitarismo, para que seja possível de se aproximar de uma perspectiva mais próxima do valor intrínseco da diversidade, procurando elaborações práticas e teóricas a partir deste lugar, deste ponto de vista ético, político e epistemológico, que é a legitimidade intrínseca de outras formas de viver, não-monolíticas e não-eurocêntricas.

Nesse sentido, uma das melhores estratégias é o campo da educação, pelos processos de constituição humana, que “deve ser percebida a partir da indissociabilidade – do princípio da unidade das pessoas com o mundo – não sendo possível separar suas relações materiais e sua historicidade produzidas, desenvolvidas e transformadas na cultura” (BARROS, 2017). A forma como as pessoas passam a pensar, ver o mundo, se comportar, a partir de suas culturas e histórias, é aquilo que é necessário e suficiente para estabelecer a compreensão de que modos de vida diversificados são legítimos – sem ter que dar satisfações utilitaristas ao mercado econômico, à escolarização, ao Estado, entre outros. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, durante o desenvolvimento as pessoas passam por uma quantidade extraordinária de experiências em suas trajetórias de vida, a partir de diversos elementos, referências e sentidos que se somam, se reforçam, se contradizem e se transformam, sem as quais não há condições para a formação de si. Portanto, também no desenvolvimento humano a diversidade é um valor intrínseco, necessário para a existência na cultura.

A característica das culturas tradicionais existirem por decênios, centenários, milênios e em constante transformação indicam, por si só, a necessidade de seu reconhecimento, respeito e reverência. O processo pelo qual a educação ocorre, isto é, como as pessoas passam para constituírem-se em meio à cultura, é tudo aquilo que se necessita para respeitar as formas autênticas de vida e de criação, e numa perspectiva político-epistemológica simétrica e intercultural, não se necessitaria de mais justificativas

para negar padronizações violentas como a da autoria individual. Portanto, subalternizar, impedir e negar culturas e modos de vida nada mais é do que assassinato e epistemicídio, de mortes corporais, culturais, cosmológicas e gnosiológicas.

Realizei pesquisas anteriores que se debruçaram sobre o mesmo problema geral, que alicerçam esta tese. Num primeiro estudo (PEQUENO, 2012), foi possível concluir que a noção hegemônica de autoria não consegue contemplar as manifestações tradicionais das culturas populares. A partir do estudo de mestrado que antecede a tese (PEQUENO, 2015), é possível afirmar que os processos de criação que proporcionam a exteriorização das manifestações tradicionais das culturas populares coincidem com os processos educativos de seus detentorxs. Neste estudo, a pesquisa alcança as Expressões Culturais Tradicionais e aborda a maneira com que os processos de criação, de base coletiva, são também processos educativos que possibilitam a unidade entre pessoa-meio social.

\*\*\*

A partir destes entendimentos a pesquisa defende a tese de que: **Nas Expressões Culturais Tradicionais os processos de criação não possuem centralidade autoral, e assim possibilitam a existência do indivíduo sem que a coletividade perca a sua proeminência, ou seja, a vida e a educação pela criação em unidade entre pessoa-meio social.**

A modernidade/colonialidade impõe uma sistemática invisibilização e extermínio epistemológico sobre práticas e conhecimentos que não irradiam a visão de mundo moderna/colonial. Através deste domínio e ocupação dos eixos de poder é que se regula, se disciplina e se combate outras formas de viver, por meio de legislações, práticas sociais, validação acadêmica e científica, políticas públicas, noções normatizadas de civilização e progresso, etc.

A rivalidade que se coloca entre duas formas de reconhecer a atividade humana, que opõe a criação autoral à criação própria das Expressões Culturais Tradicionais é, então,

a forma exterior e derradeira de uma relação antagônica mais profunda.

O método, como forma de perceber e interpretar o problema em discussão, não pode informar somente um conjunto de procedimentos que levam do começo ao fim do texto. Sendo um exercício de coerência, deve expor a forma com que se percebe o tema investigado, como lhe dá profundidade de reflexão e, por fim, apontar que orientações gerais marcam a investigação como um todo, lhe dando coesão. É desta forma que esta sessão apresenta discussões-chave para a argumentação da investigação, até a apresentação das orientações teóricas gerais que conferem ao estudo a sua identidade.

É através da exposição da forma de perceber e interpretar a investigação que é possível identificar que o problema histórico das Expressões Culturais Tradicionais analisado nesta tese não é somente a questão se pode haver ou não mecanismos legais melhores em Propriedade Intelectual, mas a própria incapacidade da mentalidade moderna/colonial de conceber o modo de vida de detentorxs de tradições culturais. Ou seja, não é somente uma questão de agenciamento de direitos, mas da própria concepção de que formas são validadas ou subalternizadas para se experienciar o que é ser uma pessoa.

A subalternização sistemática das pessoas, de toda a sua comunidade e de seu meio significa deslegitimar todo o processo pelo qual estas pessoas se constituem, desde suas infâncias à vida adulta, desde xs ascendentes às próximas gerações descendentes, desde as culturas que herdamos às criações com que contribuímos e transformamos esta sua herança. Este processo, como entendido por este estudo a partir da Teoria Histórico Cultural, é a própria compreensão ampla do que se entende por educação. A criação, como uma exteriorização da relação de pessoas com seu meio, está ligada à própria concepção de pessoa, e que relações estabelecem, a partir desta concepção, com seu contexto cultural.

Intrinsecamente ligada à ideia de criação autoral está a concepção de indivíduo moderno, o indivíduo que *utiliza-se* do seu contexto cultural e que, contraditoriamente, não reconhece nem acredita em qualquer outra relação com seu meio, senão aquela utilitarista. O indivíduo destaca-se do meio, e o meio serve apenas naquilo que é útil para o próprio indivíduo, uma relação desequilibrada cujo início e o fim é a intenção soberana de uma pessoa. Todo o resto – as demais pessoas, a cultura que é herdada, as sensibilidades que são

partilhadas – é *insumo* para a criação do indivíduo, entidade soberana que mede racionalmente a distância de seus pares. Insumo, porque avaliadas numa economia racional, contraditória à própria existência. Imbrincados neste princípio partem as noções de sociedade, de criação, e de direito, as regras explícitas que regulam a conduta, exemplificados pelo tema que coloca esta tese em movimento, as normas de Propriedade Intelectual.

Por outro lado, nos contextos de Expressões Culturais Tradicionais seria impreciso chamar sua produção de criação coletiva, sem nenhuma consideração. O reconhecimento coletivo das criações tradicionais não faz com que as pessoas deixem – ou não se importem – de reconhecer-se como pessoas singulares, como indivíduos. A relação com seu meio não desequilibra seu reconhecimento pessoal, mas há por outro lado, o profundo reconhecimento da contribuição coletiva como condição para a criação.

Isto determina um caminho que não pode ser tratado por uma fórmula simplista: o contexto cultural individualista resulta em pessoas individualistas/de autoria individual; enquanto o contexto cultural coletivista resulta em pessoas de comportamento coletivo/de criação coletiva. Numa visão mecanicista, as pessoas são reféns de seu meio, determinadas por ele. Entretanto, a conduta humana é mais complexa do que isto, e frequentemente pessoas surpreendem, com um comportamento muito diferente daquele que é esperado e exercitado em seu meio.

A educação moderna concentra seus esforços e supervaloriza o produto, e desvalorizando os processos, porque é organizada a partir de uma mentalidade escolarizada. Segundo Ivan Illich (1985), a mentalidade escolarizada é uma padronização dos processos de instrução pela forma única de entender o que é educar, pela imposição do consumo interminável de serviços de educação, e pelo adiamento da autonomia das pessoas. Em outras palavras, a escolarização é a invisibilidade da constituição humana pelo foco nos diplomas que supostamente atestam conhecimento; são os graus seriados de escolaridade que se tornam objetos de consumo, e que colocam sobre as pessoas a impressão de incompletude, de nunca estarem preparadas para fazer, criar e viver, porque para estarem prontas, devem obter mais e mais diplomas escolarizados; e a escolarização é a

padronização racionalista e individualista do comportamento. Ainda segundo Illich, a escolarização é um monopólio radical das relações com o saber, que elimina o reconhecimento e exercício de qualquer outra forma de educação e de vida.

Do ponto de vista abordado nesta tese a educação diz respeito a todo o processo pelo qual as pessoas passam em suas culturas para constituir-se. Então, o produto sobre o qual se colocam todas as expectativas e formas de controle pela escolarização é o próprio comportamento humano. Quando o objetivo da educação é o produto, como na modernidade, ela dirige-se à intenção de que as pessoas tenham seu comportamento determinado mecanicamente pelas características da sociedade e da escolarização, que tornam-se imposições, condenando então ao desvio, à doença e à inferioridade quem se comporta de maneira diferente.

A perspectiva adotada a partir da Teoria Histórico-Cultural persegue outros objetivos para a educação. O comportamento humano caracteriza-se pela constante formação de novas reações, novas formas de combinar a experiência anterior frente a diferentes vontades e necessidades da pessoa e do seu meio em suas transformações. A educação sob esta perspectiva não se debruça sobre o produto, mas sobre os processos. O que se analisa nos processos educativos são as formas com que as pessoas tomam contato com a cultura desde o nascimento, e as formas com que a cultura se torna um meio psicológico para que as pessoas orientem, de forma autônoma, seu próprio comportamento e personalidade. O meio, com suas pessoas, culturas e ambientes, não impõe mecanicamente as formas de compreensão e ação, mas apresenta as possibilidades com as quais as pessoas podem organizar a sua conduta. A ação humana caracteriza-se então pela liberdade, pelas alternativas de opções apresentadas pelo meio, sendo o foco dos processos educativos o enriquecimento dos processos, no objetivo de alargar as opções de expressividade individuais e coletivas.

Esta concepção sobre os processos educativos embasa a argumentação desta tese, para além de uma visão mecanicista. Não é objetivo estabelecer que o contexto cultural individualista resulta em pessoas individualistas. Esta é a visão sobre os produtos, as duas extremidades ligadas por um processo. A análise investiga, neste caso, a forma com que o

contexto cultural moderno apresenta sua organização social, seus aspectos materiais e simbólicos, possibilitando o comportamento de criação autoral individual. Mas também apresenta a forma com que a modernidade, em seu projeto de assassinato epistemológico das diferenças – em especial as diferenças ligadas às tradições culturais –, limita as possibilidades de outras formas de comportamento às pessoas.

Por outro lado, nos contextos de Expressões Culturais Tradicionais, não há o cerceamento de experiências com a mentalidade moderna – pelo contrário, os contextos tradicionais vivenciam uma experiências de fronteira, nem isoladamente modernas nem isoladamente tradicionais, em que estão em permanente contato com perspectivas modernas/coloniais, ao mesmo tempo em que se posicionam para a resistência a elas, em postura de afirmação de suas culturas tradicionais. O contexto coletivo portanto não produz mecanicamente pessoas com comportamento coletivo, mas possibilita mais formas de expressão para que as pessoas escolham sua conduta, incluindo, para além do encontro colonial, as formas culturais que partem de epistemologias, corporeidades e cosmovisões completamente diferentes do que é proporcionado pela modernidade.

Como método, a Teoria Histórico-Cultural fornece um quadro de referência analítico para abordagem dos processos educativos. Este quadro de referência ancora-se na percepção da atividade humana como uma atividade permeada por signos, cuja função é a criação de um elo ou vínculo psicológico entre a cultura externa, e a personalidade interna.

Em uma análise da pesquisa antropológica de Lévy-Bruhl, Vigotski investiga o processo psicológico da memória em sociedades africanas negras (VIGOTSKI, 1995, p. 79). Neste relato, um missionário cristão pede a um homem africano que memorize o sermão da igreja. Ao invés de prestar atenção às palavras ditas, ou fazer anotações na língua que está sendo falada, esta pessoa concentra sua atenção em fazer poucos nós e incisões em um pedaço de madeira e, com a ajuda destes nós, consegue lembrar com eficiência os pontos principais que foram mencionados.

Para as teorias que Vigotski denomina de velha psicologia, este exemplo não passa de uma estrutura de modelo Estímulo-Reação. As palavras do sermão foram estímulos externos, e a atividade de memorização, seja ela pela memória das palavras, pelo uso da



escrita, ou pela marcação de nós ou incisões, não apresenta características essenciais ou extraordinárias. O foco é colocado sobre a capacidade interna da pessoa de lembrar de algo, e o meio – oral, papel ou por nós – é *apenas* um hábito subordinado à ação mental de lembrar.

Para Vigotski, por outro lado, esta atividade-meio não é subordinada, mas o próprio foco da análise psicológica para a auto-educação. O nó na madeira, como dado no exemplo, não guarda qualquer relação direta com as palavras ditas, nem com a ordem lógica do raciocínio do sermão. Não é uma anotação gráfica dos sons como o alfabeto, mas se transforma, ainda assim, em meio eficiente para recordação. O que seria uma operação imediata entre o som da palavra e a memorização do seu conteúdo, passa a ser uma relação mediata, com um estímulo acessório e independente, para a psique interior. Um objeto exterior, o nó como signo, torna-se, a partir de fora, caminho para a memória e a recordação.

Si reflexionamos en el hecho que en nudo, que hace para acordarse de algo el hombre en realidad está construyendo desde fuera el proceso de recordación, está obligando a un objeto exterior a hacerle recordar lo que debe hacer, es decir, se recordar a sí mismo por medio de un objeto exterior como si sacara de ese modo el proceso de memorización fuera, convirtiéndolo en una actividad externa; [...]

La propia esencia de la memoria humana consiste en que el hombre recuerda activamente con ayuda de los signos. Sobre la conducta humana cabe decir, en general, que su peculiaridad en primer lugar se debe a que el hombre interviene activamente en sus relaciones con el medio y que, a través del medio él mismo modifica su propio comportamiento, supeditándolo a su poder. (VIGOTSKI, 1995, p. 90)

Aqui reside, segundo a perspectiva desta tese, o que separa estudos *sobre* a educação daqueles que enfrentam os desafios e peculiaridades dos processos educativos *a partir* da educação. Enquanto os estudos da chamada velha psicologia compreendem que “o homem se lembrou de algo”, esta perspectiva compreende que “o homem *se fez* lembrar de algo”, transformando ativamente a sua cultura em processo psicológico, em ação autônoma. Com a devida repetição e exercício, esta atividade pode deixar de ser algo

pontual, direcionada a uma única tarefa, mas transformando-se na base geral da conduta, como é por exemplo, o hábito moderno de anotar algo externamente no papel, quando não se quer esquecer. A exteriorização torna-se espelho reflexo da forma como a pessoa opera e enxerga a si mesma.

Um processo aparentemente simples e banal de recordação revela-se e transforma-se com o suporte teórico em uma operação complexa de transição psicológica entre a cultura e a pessoa, através do signo, para dar opções de orientação da própria conduta. Esta relação mediata é o cerne da análise de processos educativos.

Por este método, por estas orientações gerais, que todas as análises posteriores deste estudo serão guiados. Por exemplo, o livro-texto, ou texto dissertativo, é a forma privilegiada da modernidade ocidental escolarizada de se relacionar com o saber e com a criação. Assim como o nó, o livro-texto é tomado na cultura moderna como um dado, um pressuposto da mentalidade escolarizada. Mas como monopólio escolarizado de organização do saber, torna-se um meio psicológico poderoso a que se atribui a validade epistemológica com o saber, e a identidade autoral-individual que confere a noção de pessoa apartada do coletivo, o indivíduo. Um instrumento externo, a tecnologia do alfabeto do modo de registrar o alfabeto numa página herdado culturalmente, transforma-se em vínculo psicológico cultural para a noção de indivíduo moderno, e “precisamente el carácter social de la nueva forma de comportamiento es igual, en principio, al modo de dominar la conducta propia y ajena” (VIGOTSKI, 1995, p. 79).

Mas estas considerações não terminam de esclarecer o raciocínio que dá movimento à argumentação. O indivíduo moderno e a autoria individual são pressupostos da modernidade ocidental escolarizada, e são tomados como o caminho naturalizado e inquestionável de toda e qualquer forma de comportamento. O primeiro passo da argumentação deve ser colocar esta forma petrificada e inquestionável em perspectiva histórica, aplicando o que Vigotski chama de interpretação histórica ou genética. Isto significa procurar as formas de comportamento mais elementares na aquisição da cultura para o desenvolvimento humano, para perceber como se dão todas as demais formas de conduta.

Son aún muchos los que siguen interpretando erróneamente la psicología histórica. Identifican la historia con el pasado. Para ellos, estudiar algo históricamente significa el estudio obligado de uno u otro hecho del pasado. Consideran ingenuamente que hay un límite infranqueable entre el estudio histórico y el estudio de las formas existentes. Sin embargo, el estudio histórico, dicho sea de paso, simplemente significa aplicar las categorías del desarrollo a la investigación de los fenómenos. Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. [...] Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo existente. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento. (VIGOTSKI, 1995, 67-68).

Este é o primeiro passo prático da investigação, procurar na trajetória histórica do desenvolvimento humano a forma com que a pessoa percebe-se como um “eu”. Identificar de que forma esta percepção é possibilitada, apontando sua função e estrutura. Propõe-se demonstrar que esta percepção acontece por meio do gesto do bebê, afirmando a tese parcial e importante para este estudo, que todo a pessoa em sua cultura é ontogeneticamente social, que toda a percepção de si e do mundo possui base coletiva, descreditando, portando, a ideia naturalizada de que nascemos individuais para nos tornarmos individualistas. Algumas teorias como a de Piaget e Stern que colocam a maturação orgânica, espontânea, afrente da cultura, seguindo a ideia de que o gesto *surge individualmente* a partir da característica biológica do corpo, de forma que a cultura lhe dá controle e adestramento. Segundo a perspectiva deste estudo, é a própria cultura que dá ao simples movimento do corpo o status e a qualidade gesto, de forma que a cultura, coletiva, é que projeta-se sobre qualquer expressão, significando-a.

O gesto, como forma básica e que ocorre em pouca idade, guarda todos os elementos da aquisição da cultura próprios de outras formações, e que dependem da mesma estrutura.

Al igual que las formaciones antiguas, surgidas en las primeras etapas del

desarrollo cultural, las funciones rudimentarias en su aspecto puro han conservado el principio de la estructura y actividad, el prototipo de todas las demás formas culturales de conducta. Aquello que existe de forma oculta en procesos infinitamente más complejos, está presente en ellas de manera manifiesta. (VIGOTSKI, 1995, p. 68)

Após este momento é possível passar do desenvolvimento humano, como forma elementar e geral de relação ativa com a cultura, para a constituição humana – isto é, as características específicas de cada cultura que incidem em particular sobre as características gerais. Isto, seguindo a orientação apresentada, identificando os processos pelos quais a cultura torna-se processo psicológico para o direcionamento autônomo da própria conduta.

Neste ponto a análise encontra as contribuições da história, da sociologia e da antropologia, como material de trabalho em união à análise psicológica. Marcel Mauss (2003) indicou que a ideia de indivíduo é diferente da noção de pessoa. Segundo deduz-se de seus escritos, o reconhecimento de si – olhar a si com os próprios olhos e enxergar o próprio corpo em diferença ao corpo das demais pessoas, escutar a própria voz em diferença da voz emitida a partir de outras pessoas – é diferente da noção de pessoa, que é a forma com que o “eu” vincula-se em identidade e diferença interpessoal, ou interpsicológica, do seu território, do seu ofício, da sua coletividade enquanto fonte de anseios, necessidades, possibilidades. Esta noção de pessoa, tratada nesta tese pela diferença entre a noção de indivíduo moderno e de pessoas detentoras de Expressões Culturais Tradicionais, será o foco das discussões subseqüentes.

Entendido que a noção de indivíduo moderno imposta desde a colonização, que embasa a mentalidade escolarizada, as noções de sociedade, legislação e Propriedade Intelectual, e especialmente a própria noção de pessoa, é apenas *uma* possibilidade de relação entre pessoa-meio social.

Desta abertura que se propõe demonstrar que nas Expressões Culturais Tradicionais os processos de criação não possuem centralidade autoral, e assim possibilitam a existência do indivíduo sem que a coletividade perca a sua proeminência, ou seja, a vida e a educação pela criação em unidade entre pessoa-meio social. De qualquer forma, é necessário

considerar que a organização das culturas tradicionais, de forma geral, não apresentam a fragmentação característica da sociedade moderna/colonial, que separa a vida social entre o que é racional, afetivo, corporal, artístico, intelectual, etc., de forma que pretende-se esquadriñar características culturais que transformam-se em processos educativos e orientam sua forma reconhecimento dos processos de criação.

Para a comprovação da tese proposta, apresenta-se uma pesquisa de caráter teórico. O trabalho é composto por quatro capítulos: 1) Notas de contextualização do problema; 2) Indivíduo, autoria e as transformações na relação com o saber; 3) Educação, autoria e criação: o caráter coletivo dos processos de criação; 4) Educação e criação nas Expressões Culturais Tradicionais: o caráter coletivo dos processos de criação.

O primeiro capítulo tem por objetivo contextualizar o problema de pesquisa teórica e empiricamente. A intenção é estabelecer a profundidade do tema da pesquisa e do problema real que atravessa a vida de detentorxs de Expressões Culturais Tradicionais. Para isso, são colocadas quatro notas. A primeira nota exemplifica situações de roubo sobre Expressões Culturais Tradicionais, explicitando a debilidade da noção de autoria frente às Expressões Culturais Tradicionais. A segunda nota procura estabelecer a dimensão teórica para a educação do quadro colocado pela nota anterior. A terceira nota procura esboçar o que se entende pelo termo Expressões Culturais Tradicionais. E a última nota explicita o posicionamento político-epistemológico da tese. Com este conjunto de informações é possível compreender as implicações da reflexão proposta.

O segundo capítulo trata da característica pressuposta pela sociedade ocidental: a noção de autoria individual, baseada na noção de indivíduo moderno. O capítulo demonstra que a autoria individual não é uma condição naturalizada dos processos de criação; aponta o momento histórico de surgimento da ideia de indivíduo e autoria, na passagem da leitura monástica para a leitura escolástica na Europa medieval, e as formas com que este surgimento alterou as relações com o saber, exportando-os hierarquicamente a partir da colonização.

O terceiro capítulo trata da antítese, do contraponto ao reconhecimento da autoria individual. A partir da psicologia pedagógica histórico-cultural, o capítulo demonstra que

os processos de criação possuem uma parcela individual que, entretanto, é indissociável dos aspectos coletivos. A demonstração teórica procura fundamentar que a noção de indivíduo autônomo e autossuficiente é uma aparência sobre a existência que, permeada pelas relações sociais, configura uma unidade entre as pessoas e seu meio social situado histórica e culturalmente. Ou seja, todo processo de criação é essencialmente coletivo.

O quarto capítulo aborda reflexões que partem dos modos de criação próprios de Expressões Culturais Tradicionais, a partir das categorias de Nomenclatura, Heranças das tradições e Bem relacional ou comunal. Através destas categorias é possível perceber como acontecem os processos educativos e de criação, e como é proporcionada a consciência de si, e também dos aspectos coletivos que compõem as pessoas e a cultura.

\*\*\*

Pensando no campo da pesquisa em Educação, que contribuições poderiam surgir deste trabalho para a área da educação, para a formação de outrxs educadorxs? Pessoas diferentes possuem experiências diferentes, e educam-se de formas diferentes. Portanto, insistir em uma pretensa padronização universal é assumir uma postura impositiva e colonialista. Assim, intenciono que o texto transpareça que educação diz respeito a muito mais do que a escola, e está presente em toda e qualquer relação, em que uma pessoa se torna o que é a partir de como se relaciona com os demais e com o seu ambiente.

Mas acredito também que uma contribuição fundamental seja a percepção de que o individualismo moderno que estrutura a educação e todas as relações sociais possui um caráter perverso, nefasto, que a realidade presente procura mascarar. Proporcionar a sua crítica, e mais que isso, trazer realidades que são vividas de outras maneiras, pode proporcionar experiências para que umx leitorx possa repensar a si e a seu ambiente.

Durante o texto todo o vocabulário que pode identificar gênero foi trocado pelo caractere “x”. Não acredito que haja qualquer motivo pelo qual uma coletividade deve ser identificada automaticamente como masculina. Desta forma, quando se escreveria no vocabulário patriarcal “os detentores”, será escrito “xs detentorxs” representando não somente pessoas por masculino ou feminino, mas qualquer identidade de gênero. Apenas quando o texto se refere explicitamente ao indivíduo moderno e ao autor individual a

identificação permanece masculina, porque estes termos representam a estrutura machista patriarcal, capitalista, positivista, monolítica e racista que foi imposta colonialmente. Ainda sobre esta postura, a primeira vez que uma pessoa for citada, será dada a referência colocando o seu primeiro nome, para a identificação pessoal e de gênero, para que a contribuição não pareça um sobrenome, de caráter geral.

A cada seção do texto serão indicadas algumas canções para acompanhar a leitura, na tentativa de quebrar o caráter frio, impessoal, racionalista e bidimensional do texto impresso à página. Portanto, não se pretende racionalizar as músicas, mas proporcionar uma experiência que exercite mais sentidos, provocando sensibilidades e interpretações de cada leitorx.

## 1. Notas de contextualização do problema

Para acompanhar a leitura do capítulo:

Mercedes Sosa – Solo le pido a Dios – [https://www.youtube.com/watch?v=Gvyl\\_zdji2k](https://www.youtube.com/watch?v=Gvyl_zdji2k)

Public Enemy – Fight the power – [https://www.youtube.com/watch?v=M\\_t13-0Joyc](https://www.youtube.com/watch?v=M_t13-0Joyc)

Gilberto Gil – Ilê Ayê – [https://www.youtube.com/watch?v=-kizJNFG6\\_k](https://www.youtube.com/watch?v=-kizJNFG6_k)

Bob Marley – Ambush in the night – <https://www.youtube.com/watch?v=tgVVG5EknuI>

O presente texto parte da preocupação com mestrxs e detentorxs de Expressões Culturais Tradicionais que não conseguem exercer o controle material e simbólico contra o roubo de suas expressões culturais sob a lógica da individualidade moderna.

Esta lógica se caracteriza pela predominância autoral no pensamento de mentalidade escolarizada, que proporciona uma extrema individualização do conhecimento e dos processos de criação, e oprime a profundidade do acúmulo histórico e do exercício da coletividade nas Expressões Culturais Tradicionais.

Esta seção se dedica a explicitar algumas notas que fundamentam o quadro empírico-teórico que dá forma ao raciocínio desenvolvido. Estabelece, em primeiro lugar, o caráter empírico do objeto de estudo. Em seguida, conduz os exemplos à reflexão para o campo da educação. Numa terceira nota, procura esboçar o que se entende pelo termo Expressões Culturais Tradicionais. A quarta posiciona política-epistemologicamente a postura adotada.

*1.1 Nota 1: A colocação do problema do ponto de vista das Expressões Culturais Tradicionais.*

Pelo ponto de vista das Expressões Culturais Tradicionais, o problema em análise é colocado a partir do roubo de suas expressões por pessoas, grupos ou companhias que não são mestrxs ou detentorxs, ou que não possuem autorização dxs mesmxxs para a utilização de suas tradições.

Exponho alguns casos. Estes casos foram selecionados porque, em meio às muitas



práticas de roubo das Expressões Culturais Tradicionais, conseguem evidenciar as escalas locais ou globais das pessoas e corporações que se valem da autoria para uso das manifestações, além das diferentes nuances que os conflitos podem tomar. São trechos de pesquisas ou reportagens que proporcionam uma materialização das discussões que acontecem ao longo do trabalho.

07 de fevereiro de 2017 – atlantabackstar.com

“Maasai Fighting for Compensation from Fashion Labels Who’ve Appropriated Their Iconic Cultural Brand”<sup>1</sup>.

Tradução minha de trecho da reportagem: “Os Maasai de Quênia e Tanzânia detêm uma das mais poderosas imagens de uma África tribal, mas é uma imagem que tem sido imitada crescentemente. Companhias ao redor do mundo tem, já há algum tempo, continuado a explorar a iconografia cultural singular numa aposta para misturar um toque de exotismo aos seus produtos, e aumentar as vendas. O caso mais familiar, talvez, se remete à coleção masculina primavera/verão de 2012 da Louis Vuitton, que incluía chapéus, camisetas e cachecóis inspirados no Maasai Shuka, uma manta africana tradicional formada por matizes coloridas de vermelho e azul. O ponto principal é que a população Maasai não está sendo paga por nada vendido por estas marcas de luxo, apesar de terem ajudado-as a vender bilhões de dólares em mercadorias ao redor do mundo de acordo com a Light Years IP, uma empresa sem fins lucrativos de Washington – EUA, que trabalha temas de propriedade intelectual internacionalmente. Como resultado, um grupo conhecido como Maasai Intellectual Property Initiative – MIPI (Iniciativa Maasai para Propriedade Intelectual) foi criado para contestar as companhias que estão referenciando ou copiando o estilo Maasai característico sem uma licença em concordância”.

\*\*\*

27 de outubro de 2011

---

<sup>1</sup> [atlantabackstar.com/2017/02/07/maasai-fighting-compensation-fashion-labels-whove-appropriated-iconic-cultural-brand/](http://atlantabackstar.com/2017/02/07/maasai-fighting-compensation-fashion-labels-whove-appropriated-iconic-cultural-brand/)

Foi relatado a mim (PEQUENO, 2012) por Risoaldo da Silva, detentor do Cavalo Marinho do grupo Estrela de Ouro de Condado – PE que, num contrato para gravação de DVDs, mil cópias para distribuição e venda foram destinadas para a manifestação tradicional. Entretanto, após a gravação, o produtor destinou duzentas cópias ao grupo e ficou com as oitocentas demais cópias para ganho próprio:

“Aí o que aconteceu... passou um tempo, [...] e chegou o camarada com o trabalho. Aí mostrou, e disse 'olha, é mil cópias', era tudo do cavalo marinho. Pegou direitos autorais [e de imagem], mandou a gente assinar o papel, a gente assinou, e tudo era do Cavalo Marinho. O projeto que tinha passado [em edital público de financiamento] era do Cavalo Marinho. E a gente assinou como pra vender, pra gente vender. Pensávamos que os DVDs vinham pra mão da gente. Aí quando ele chegou disse 'olha, o Cavalo Marinho só tem direito a 200 DVDs e o resto é meu, que eu falei com o advogado que não sei o que...' e antes ele não falou isso. Antes ele não falou isso. Aí quando veio com essa conversa, aí teve um mau clima, porque ele participava do brinquedo, teve aquele mau clima. Eu chamei pai, conversei, o meu sobrinho que também mora no Recife mas também conversou com a gente sobre isso, a gente conversou, e assim ficou. [A gente] tirou, a gente afastou, ele não participa mais do Cavalo Marinho. Mas assim, a gente se sentiu traído, sentiu traído porque a conversa foi muito bonita no começo. A conversa foi tão bonita que fez pai discutir, pai quase não fazia mais a filmagem, a favor do cabra. Mas aí aconteceu isso aí tudinho depois. Aí quer dizer, traiu a confiança da gente [...]” (PEQUENO, 2012, p. 15)

Mestre Biu Alexandre, mestre do Cavalo Marinho Estrela de Ouro também relata na mesma entrevista:

“Olha, na realidade a gente já tem visto isso, uns Cavalo Marinho, eu não vi ainda não mas o pessoal é quem fala, que já tem Cavalo Marinho por aí através de pesquisa. Eu não acredito que a pessoa que [faça] um negócio desse, ela sabe... Até porque nós que já somos fundados, tem coisa que a gente ainda se atrapalha, e quanto mais quem não sabe. E faz uma pesquisa e inventa de fazer um Cavalo Marinho, sem saber nem Cavalo Marinho o que é, por onde passa, por onde é que anda, como é que entra, como é que sai, porque a

gente tem que entender tudo isso. A gente tem que saber o Cavalo Marinho por onde é que entra, por onde sai, como começa, onde que tá errado, onde tá certo, por onde tem que ir..”.

\*\*\*

19 de junho de 2015 – [ffw.uol.com.br](http://ffw.uol.com.br)

“Estilista francesa Isabel Marant é acusada de plágio”<sup>2</sup>.

“Isabel Marant definitivamente não está tendo um bom ano. No início de 2015 ela foi acusada de copiar o modelo Stan Smith da Adidas (veja foto na galeria) e, mais recentemente, foi acusada de plágio por uma comunidade indígena do México. Esse último caso é mais grave porque, de fato, a peça em questão – uma túnica com elementos gráficos da coleção de Verão 2015 – é igual à que é feita pela comunidade Santa Maria Tlahuitoltepec há 600 anos como símbolo de sua identidade. ‘Isabel Marant está cometendo plágio, pois a coleção contém elementos gráficos específicos das vestimentas Tlahuitoltepec, e não é uma criação nova, como afirma a designer’, disse uma porta-voz ao ‘The Guardian’. A peça de Marant está à venda no Net-a-Porter por £ 200 (aproximadamente R\$ 1.000). A original sai por aproximadamente £ 13 libras (aproximadamente R\$ 60), segundo o jornal britânico. Marant havia descrito a peça como ‘tribal sem ser muito literal’, mas para a comunidade parece que é o oposto. A cantora mexicana Susana Harp tuitou uma foto em que mostra a blusa de Marant ao lado de um design tradicional da tribo. O post viralizou como #miblusadetlahui e foi parar no trending topics, o que iniciou um debate sobre apropriação cultural pela indústria da moda. A comunidade quer que a estilista tire a blusa de sua coleção e também a convidou para visitar e aprender sobre as mulheres artesãs que têm feito essa peça por tantas gerações. A história ainda fica pior. Logo que Isabel Marant lançou essa coleção, ela foi notificada pela grife francesa Antik Batik, que reivindicava a autoria sobre a túnica. Ou seja... Duas marcas bebendo da mesma fonte e se colocando como criadoras de elementos de uma cultura secular”.

\*\*\*

---

2 <http://ffw.uol.com.br/blog/moda/estilista-francesa-isabel-marant-e-acusada-de-plagio/>

09 de dezembro de 2011

Foi relatado a mim (PEQUENO, 2012) por Jorge Antônio dos Santos, detentor do Reinado de Nossa Senhora do Rosário de Contagem dos Arturos de Contagem – MG, que uma grande editora brasileira produziu CDs e DVDs com os Arturos e os comercializou no mercado nacional e internacional. Para o grupo dos Arturos, a retribuição foi alguns metros de tecido.

“Alguns anos atrás teve lá na nossa comunidade algumas pessoas [de uma grande editora nacional]. E aí cara, eles já tinham feito contato anterior com a pessoa que na época era o presidente dessa instituição de fazer um pacote de um material, aonde tinha um DVD, um CD e uma cartilha sobre a cultura tradicional no Brasil. O trabalho deles era direcionado a vários estados, pra pegar uma diversidade cultural. Então [para] o Congado em Minas, foram lá fazer o trabalho com a gente, depois foram pra Recife pra fazer do Maracatu, e outros lugares. E aí na época o pessoal, acho que foram eles que ofereceram uns tecidos, ou valores pra comprar uns tecidos pra fazer um saiote de uniforme. Aí chegaram, fizeram a gravação e tudo, a pessoa na época não sei se pegou algum documento, algum termo de direito de uso de imagem, não sei se pegou ou não. Eu só sei que foi feito esse trabalho lá na comunidade, e a comunidade até assustou com a dimensão que foi a filmagem, que chegaram com equipamento de última geração pra fazer isso, e foi feito esse trabalho. E disse que era pra ser distribuído na rede de educação, também. E com o passar do tempo a Glaura Lucas foi fazer um trabalho, apresentação do trabalho da pesquisa dela, lá na Inglaterra, e ela tem um irmão lá, não sei se é irmão ou irmã, e o cara tinha estado em Tóquio, no Japão. E aí ela olhou lá na estante dele lá e falou uai, que material é esse aqui? Ah, essa é uma cartilha que eu comprei lá em Tóquio, no Japão. A tal cartilha que a [grande editora nacional] fez aqui no Brasil tava sendo comercializada lá em Tóquio, você entendeu?” (PEQUENO, 2012, p. 17-18).

Na mesma entrevista, Jorge Antônio também relata:

“Realmente o governo lança as leis que protegem os afrodescendentes e até mesmo os indígenas, ou seja, as tradições culturais, mas ao mesmo tempo lança as dificuldades também. Porque veja bem, é lançado os editais. Quantas comunidades estão organizadas

pra poder participar dos editais? Isso aí é uma prova de que as políticas públicas culturais estão totalmente defasadas, e o governo, as pessoas responsáveis por isso não tem sequer nenhuma intenção de mudar isso. Então assim, a gente participa de seminário, aí vai lá um membro aqui do Ministério, chega lá, abre o projetor e olha, o governo tem isso, tem isso, tem isso, tem isso... e daí? Lá no seminário a gente tá tendo a informação que tem. E aquelas comunidades que tão lá nos interiores, aonde as pessoas nem sequer tem acesso à educação, à escola? Como que vai ter acesso pra pelo menos saber que eles têm esse direito? E se sabem que tem esse direito, como que eles vão se preparar pra escrever? A gente tem comunidade do nosso município, comunidade quase idêntica à nossa que não tem documentação até hoje pra poder se inscrever num projeto de lei. E isso é milhares. Mas isso não é só aí o problema não. O maior é o seguinte, aí vem lá um senhor sei lá das quantas.... Exato, é os pesquisadores, os diretores de ONGs, os produtores de evento, e até os artistas, que vão lá, se apoderam da cultura popular, e aí criam lá um grupo que a gente chama de para-folclore, você entendeu, criam lá um grupinho deles e vão e se inscrevem na lei. Eu conheço um grupo em Belo Horizonte, já que nós não vamos citar nomes, eu conheço um grupo, até mais, e conheço produtor também, em Belo Horizonte, que são formados por doutores. Tem um grupo lá que tocam tambores, e fazem e acontecem, e aí eles pregam lá nos projetos deles que eles desenvolvem trabalhos sociais com as crianças carentes de Belo Horizonte. E aí depois você vai lá ver as crianças carentes que participam do grupo dele. Um é dentista, o outro é advogado, o outro é médico, o outro é não sei lá das quanta, o outro é filho do fulano de tal que é presidente do não sei do que, isso é o grupo carente. E esse pessoal, além de ter todo um conhecimento, tem disponibilidade pra ficar o dia inteiro na frente do computador... E reveza, reveza. Isso eu sei, falo assim, de experiência, reveza. Eles têm equipe que fica lá – opa! Lançaram aqui o edital, é, esse aqui nós vamos. Então assim que funciona, enquanto nós estamos nos arrastando”.

\*\*\*

19 de março de 2007, por Ernesto de Carvalho:

“Existe hoje, além do número inflacionado de nações que tradicionalmente eram computadas desde a década de 1930 pela Federação Carnavalesca da Cidade do Recife (os

30 mencionados), um número enorme de “maracatus” simplesmente, ou até “maracatus de baque virado”. São por vezes grupos que seriam chamados em certos lugares de “para-folclóricos”. Nas comunidades são muitas vezes conhecidos como “maracatus estilizados”. Em uma comunidade em específico, um deles foi “carinhosamente” apelidado de “o maracatu dos ricos”. Poderiam ser aqui os “para-maracatus”. Trata-se de uma apropriação que enfatiza e se baseia muito mais nos materiais propriamente musicais, no sentido de “sonoros” dos maracatus-nação que nas suas esferas religiosas ou de organização social, sem reparar no fato de que é a sociedade que fala sob a forma de um efeito musical. São reificações centradas no fetiche do tambor. Às vezes são grandes e possuem um aparato visual e coreográfico, como roupas e estandartes, e às vezes trata-se apenas de um grupo pequeno de pessoas com tambores adquiridos individualmente. Tal também é um dos aspectos da fase atual vivida pelos maracatus-nação”. (CARVALHO, 2007, p. 32-33)

\*\*\*

14 de fevereiro de 2015 – brasil.elpais.com

“As sandálias da polêmica<sup>3</sup>”

“A sandália que tem a cara e o espírito do brasileiro convidou aqueles que possuem o Brasil no DNA para trazer boas energias para você’. Com essa frase, a marca mais famosa de chinelos do país abre um vídeo promocional em que apresenta a coleção Tribos, que leva ilustrações da etnia Yawalapiti (ou Iaualapitis, outra grafia que também pode ser encontrada), um dos povos do Alto do Xingu, que vivem no Mato Grosso. Mas o que era para ser apenas mais uma ação promocional das Havaianas acabou abrindo a discussão sobre os direitos autorais dos indígenas, já que os grafismos são considerados uma propriedade coletiva e não um desenho de apenas um autor. Mas afinal, quem tem o poder de autorizar a reprodução de um desenho: o autor, uma etnia ou um grupo de tribo? Em julho de 2014, a agência de publicidade Almap BBDO, que atende o grupo Alpargatas (empresa proprietária da marca cinquentenária de sandálias), obteve o “direito de uso e reprodução de grafismos coletivos do povo Yawalapiti, (...) para a produção de 10.000 kits

---

<sup>3</sup> [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/02/13/politica/1423839248\\_331372.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/02/13/politica/1423839248_331372.html)

promocionais de sandálias limitadas do projeto Havaianas Tribos, a serem distribuídos gratuitamente em campanha e ação específica”. Acontece que, a pessoa que assina o contrato, embora pertença à etnia, não é o chefe do grupo. E, mesmo se fosse, especialistas ouvidos pelo EL PAÍS apontam que, em casos como esse, o ideal é que os caciques dos demais povos do Alto do Xingu (são 15, ao todo, incluindo os Yawalapitis) fossem consultados para autorizar a reprodução dos desenhos e, assim, evitar que qualquer um deles se sentisse lesado por identificar elementos comuns aos grafismos das demais etnias da região. ‘O interessado (em reproduzir qualquer elemento artístico indígena) tem que pedir a autorização ao chefe da etnia. O direito autoral indígena é um direito coletivo da própria etnia. Nos parece que, neste caso, o grafismo seria de várias etnias do Parque Indígena do Xingu. Ou seja, é um direito coletivo-coletivo. Em casos assim (que envolvem elementos comuns a mais de uma etnia), eles teriam de pedir a autorização do chefe de todas as etnias envolvidas naquela criação. Só assim seria um ato jurídico perfeito’, explica Andreia de Andrade Gomes, especialista em propriedade intelectual da TozziniFreire Advogados, do Rio de Janeiro, que não atende nenhuma das partes envolvidas. [...] A responder à críticas como essa nas redes sociais, a Alpargatas informou que obteve o direito de reproduzir as imagens. E, de fato, o autor dos desenhos autorizou a divulgação do material. O índio Anuiá Yawalapiti, de 44 anos, da etnia que leva o seu nome, assina o contrato como representante do povo. Ele, que foi abordado em julho do ano passado durante o 13º Encontro das Culturas Tradicionais, que acontece anualmente na Vila de São Jorge (em Goiás), recebeu 7.500 reais em troca da cessão dos direitos de reprodução das ilustrações, após ter o seu desenho escolhido entre ilustrações feitas por índios de outros povos no encontro. Em entrevista por telefone ao EL PAÍS, Anuiá contou que aceitou o acordo porque as sandálias não seriam comercializadas – já que a coleção Tribos faz parte apenas de um kit promocional distribuído entre clientes da empresa e outras personalidades, como celebridades e jornalistas. Ele disse ainda que topou participar do projeto para abrir um canal de diálogo com a empresa para "parcerias futuras" e, sobretudo, porque o desenho era de sua autoria. Ele não esperava, porém, a repercussão nas redes. ‘O trabalho ficou muito bonito, mas algumas pessoas não entenderam. Os índios já foram

muito explorados, até hoje são. Então tem gente que desconfia, que não entende direito. Mas eu expliquei (aos chefes das demais etnias do Xingu) o que foi combinado e eles entenderam. Eu não sabia que precisava pedir autorização porque o desenho era meu, a pintura era minha’, disse Anuiá, que chegou a ser procurado por representantes de oito etnias para se explicar. [...] Segundo os especialistas consultados pela reportagem, imbróglis envolvendo os direitos da propriedade intelectual dos povos indígenas são bastante comuns no Brasil mas, na maioria das vezes, não chegam a ser tema de reflexão. Uma das questões que costumam causar polêmica, é como distinguir o que é cópia ou reprodução do que é uma inspiração ou referência, por exemplo”.

\*\*\*

Os exemplos mencionados são apenas alguns entre os inúmeros casos que recaem sobre as Expressões Culturais Tradicionais, em que o padrão que se estabelece é comum: uma pessoa, grupo ou companhia rouba elementos, exteriorizações ou produtos de Expressões Culturais Tradicionais, passando a deter os seus direitos materiais e simbólicos, ou seja, se colocam em um lugar de criação, de posse, de legitimidade autoral de tais expressões. A Organização Mundial para Propriedade Intelectual (OMPI ou WIPO em inglês) descreve o problema da seguinte forma:

Argumenta-se que as Expressões Culturais Tradicionais e formas tradicionais de criatividade e inovação não são protegidas de forma adequada pelas ou em relação às leis de propriedade intelectual existentes. As comunidades tradicionais e indígenas se referem, entre outras coisas, a: adaptação não autorizada, reprodução e subsequente comercialização das Expressões Culturais Tradicionais, sem dividir os benefícios econômicos; uso das Expressões Culturais Tradicionais em maneiras que insultam, degradam e/ou são culturalmente ofensivas; apropriação da reputação ou das características distintivas das Expressões Culturais Tradicionais para que pareça um autêntico produto tradicional, pelo uso de indicações falsas ou enganosas sobre a comprovação da origem, ou da adoção dos métodos [tradicionais] de estilo e manufatura; o não-reconhecimento do crédito a criações e inovações baseadas em tradições. (WIPO, 2008, p. 56-57, tradução minha)

As leis nacionais, convenções e tratados internacionais de propriedade intelectual



que recaem sobre direitos autorais não possuem instrumentos efetivos que protejam expressões que não se caracterizam pela individualização autoral. As Expressões Culturais Tradicionais são consideradas legalmente como domínio público, ou seja, qualquer um pode utilizar-se delas como desejar. Segundo a mesma publicação:

As culturas tradicionais pré-existentes geralmente são transgeracionais (ou seja, são antigas), de “posse” coletiva por um ou mais grupos ou comunidades, provavelmente de origem desconhecida, de maneira que a noção de autoria sequer é relevante. As culturas tradicionais pré-existentes como tal e suas expressões particulares geralmente não são protegidas pelas leis de direitos autorais atuais e são tratadas, pela perspectiva do sistema de propriedade intelectual, como parte do “domínio público”. (WIPO, 2008, p. 58, tradução minha)

As Expressões Culturais Tradicionais se caracterizam pela herança coletiva de suas tradições e pelos processos de criação coletivos (PEQUENO, 2015). Existem casos de detentorxs de Expressões Culturais Tradicionais que criam repertório autoral, que passa a fazer parte da manifestação sob o regime de direitos autorais, em paralelo ao regime das criações coletivas tradicionais. Por exemplo, no Samba de Roda do Recôncavo Baiano em Saubara – BA, o Mestre Vovô Pedro participou durante muitos anos do grupo Samba das Raparigas, cujo repertório predominante consiste em sambas tradicionais, de autor desconhecido. Há alguns anos criou o grupo Samba do Vovô Pedro, cujo repertório predominante são os sambas autorais compostos pelo próprio Vovô Pedro, que não escreve mas guarda todas as suas canções na memória (BARROS, 2017). É necessário pontuar que a emergência de criações de caráter autoral não toma o lugar das Expressões Culturais Tradicionais. *Essas últimas continuam sendo a base do grupo ou comunidade detentora, porque é sobre as práticas, saberes e repertórios tradicionais de “autor desconhecido” que se baseiam os processos educativos para as próximas gerações.* Portanto, é a partir destes processos educativos que os modos de estar no mundo, de compreendê-lo e de vivê-lo, que são formadas as gerações sucessivas de detentorxs.

Como as expressões tradicionais são compreendidas como domínio público, é bastante árdua a tentativa de recorrer judicialmente contra as práticas de roubo. As

dificuldades aparecem desde como comprovar que uma pessoa, grupo ou comunidade é criador e detentor de uma manifestação, até que elementos de caráter tradicional foram copiados. Assim, a extensão temporal com que os processos podem se arrastar provavelmente é longa, de maneira que a prática de processo judicial é uma possibilidade que carrega o seu lado perverso. Também exemplifico:

20 de setembro de 2015 – [ovale.com.br](http://ovale.com.br)

“Família de figueira conquista na Justiça direito de imagem<sup>4</sup>”

“Após 34 anos de embate, uma decisão do STJ (Superior Tribunal de Justiça) pode colocar um fim à polêmica sobre o uso indevido da imagem de um presépio produzido por ‘Dona Eugênia Figueira, uma das mais importantes artesãs de São José dos Campos. A peça em questão se chama “Presépio de São José dos Campos”. Ela foi vendida para o Museu do Folclore Edison Carneiro e reproduzida pela ECT (Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos) em 2 milhões de selos no Natal de 1981. Isto ocorreu sem nenhum pedido de cessão de direitos autorais ou pagamento de direitos patrimoniais. [...] Morosidade. A morosidade da Justiça não poupou a artesã. Eugênia morreu em novembro de 1999, aos 81 anos, sem ter garantido seus direitos. O filho mais velho, Reinaldo de Oliveira Paula, assumiu a luta, mas também não resistiu. Ele morreu em 2010, aos 56 anos. Aos 71 anos, a tarefa está sob a responsabilidade de Reni Fróes Caetano, a filha mais velha de Eugênia. ‘Estou otimista. Foi uma luta. A gente perdeu um irmão há cinco anos. Tenho guardadas reportagens desde 1985’, disse Reni. Segundo Reni, sua mãe tinha um dom natural para modelar figuras em barro. ‘O pavão era a peça preferida. Ela fazia grutas também.’ Desde 2005, funciona em São José a Casa de Cultura Eugênia da Silva, no Novo Horizonte, zona leste da cidade. [...] Raio-x. Nascimento: 7 de junho de 1918, no distrito de Eugênio de Melo. Dom: Eugênia Figueira aprendeu a modelar figuras em barro com a mãe, Francisca Fróes, índia da tribo Guaianases do Vidoca. Acervo: Eugênia confeccionou 13 presépios com 40 tipos diferentes de figuras. Renome: Na década de 50, sua produção

---

4 <http://www2.ovale.com.br/familia-de-figueira-conquista-na-justica-direito-de-imagem-1.622592>

ganhou impulso internacional após ser descoberta pelo folclorista Rossini Tavares de Lima, na época, diretor do Museu do Folclore de São Paulo. Seu trabalho ganhou tanto destaque que dona Eugênia foi capa da revista francesa 'France Aviator'. Morte: 10 de novembro de 1999, aos 81 anos”.

As situações apresentadas formam o quadro de referência de uma problemática que não é prática e objetiva, porque não se trata somente da resolução de um mecanismo legal ou de uma jurisprudência. Se trata, primordialmente, da história e das vidas de gerações de mestrxs e detentorxs de Expressões Culturais Tradicionais, como se educam. A partir destas situações se coloca toda a problematização desenvolvida a seguir.

### *1.2 Nota 2: Da colocação do problema à definição da tese.*

Por todas as evidências expostas é possível extrair duas conclusões que encaminham o problema colocado para a tese a ser defendida.

Em primeiro lugar, a incapacidade da configuração social hegemônica em lidar com processos de criação de caráter coletivo característicos das Expressões Culturais Tradicionais. Os casos expostos colocam que a noção de criação hegemônica diz respeito à figura do autor individual identificado (ou conjunto de autores individuais identificados). Nesta configuração social hegemônica a noção de coletividade e colaboração coletiva são acessórias à proeminência da criação individualizada. Muitos estudiosos procuram compreender os processos de criação individual sem, entretanto, buscar sua conformação histórica, ou seja, sem questioná-los. Para ilustrar esta posição de maneira breve, trago trecho de livro de Alencar e Fleith (2009, p. 71):

Em sua teoria da criatividade, Rogers (1959) dá ênfase a um produto tangível e novas construções. Ele define o processo criativo como a emergência de um novo produto, que surge da singularidade do indivíduo, de um lado, e dos materiais, acontecimentos ou circunstâncias de sua vida, de outro lado. O que constitui a essência da criatividade, para ele, é a originalidade ou a singularidade. Rogers distingue ainda entre a criatividade construtiva, presente na pessoa que é aberta a experiências, e as formas patológicas de criatividade, presentes na pessoa que nega áreas de sua experiência.

A posição da psicologia humanista estadunidense de Rogers apontada acima é praticamente uma justificativa do campo da psicologia para a existência da autoria individual: o indivíduo cria algo original e singular que só diz respeito à sua trajetória de vida e à sua ‘singularidade’ pessoal. A contribuição coletiva se torna mero acessório ao indivíduo, que possui toda a centralidade e proeminência. É possível observar também no trecho a seguir:

Embora o direito autoral seja, entre todos os direitos culturais, o mais garantido do ponto de vista jurídico, nos planos internacional e dos Estados nacionais, hoje ele está sendo alvo de um cerrado bombardeiro. [...] O fulcro dessa discussão gira em torno de uma pergunta ainda sem resposta: a criatividade resulta do trabalho solitário ou, ao contrário, é devida ao estímulo do grupo no qual o indivíduo está inserido?

Freud, na obra *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*, intuiu que as grandes descobertas e soluções de problemas são possíveis apenas ao indivíduo que trabalha em solidão”. Mas admitiu a existência de uma “mente grupal (...) capaz de gênio criativo no campo da inteligência”, como exemplificado, “acima de tudo pela linguagem, bem como pelo folclore, pelas canções populares e outros fatos semelhantes”. T. Adorno, ao estudar a criação poética, reconheceu que somente a pouquíssimos seres humanos foi dado “captar o universal no mergulho em si mesmos”, mas supôs a existência de uma “corrente subterrânea coletiva” que “faz o fundo de toda lírica individual” e que pode ser encontrada, por exemplo, na relação do romantismo com a poesia popular, ou nas obras de Baudelaire, García Lorca e Brecht. Teilhard de Chardin falou na existência da noosfera, definida como uma teia de pensamentos que envolve todas as demais camadas do planeta, produzida desde o início da evolução e à qual os indivíduos estão sintonizados como se fossem antenas. Ficamos, assim, entre duas posições: a obra é a emanção da personalidade do autor ou é algo captado pelo indivíduo no ar, ou nas ondas da corrente subterrânea? (MATA-MACHADO, 2007, p. 5)

Do trecho percebe-se a tensão entre as concepções de criação individual e coletiva. O aspecto coletivo é reconhecido, mas não é explicado ou considerado com cuidado. Em Freud, o aspecto coletivo da criação permanece uma “questão aberta” segundo suas próprias palavras; em Adorno é uma corrente subterrânea inacessível; e em Teilhard de Chardin é uma sintonização de antenas numa esfera de pensamento diferente dos sentidos

das pessoas.

Em qualquer das explicações, o aspecto coletivo da criação é *menor* que o aspecto individual: pela primeira explicação o aspecto coletivo é incapaz de realizar grandes descobertas e soluções para problemas; pela segunda explicação é um atributo de poucos eleitos que acessam uma corrente obscura; e pela terceira explicação é incapaz de tocar a própria realidade, ficando relegado às antenas da noosfera.

Esses esforços, portanto, justificam e validam a ideia de criação individual, convencendo-a, contribuindo para que permaneça a ideia de que é natural ser individual. Este viés naturalizante não pode substituir, justificar ou embasar as configurações sociais, que são de caráter histórico e cultural. Não nascemos naturalmente individuais para nos tornarmos naturalmente individualistas. Pelo contrário, a educação hegemônica promovida socialmente educa para a constituição de modos de vida e compreensão de mundo centradas na individualidade e que, portanto, limitam a relação com modos de vida, de compreensão de mundo e de criação centrados no aspecto coletivo. A noção moderna de indivíduo possui suas raízes históricas e culturais que alcançaram, através do tempo e de transformações culturais a educação atual, sendo objetivo deste trabalho demonstrar seu processo de configuração, e como atinge as Expressões Culturais Tradicionais.

A maioria das pesquisas circunscrevem o individualismo ao liberalismo político-econômico iluminista, ao mesmo tempo que circunscrevem a noção de autor à invenção da prensa na revolução industrial (PEREIRA, 2011). Desta maneira, colocam o surgimento da centralidade do indivíduo, sem muita precisão, entre os séculos XV e XVII.

O liberalismo não inaugurou a noção moderna de indivíduo. De outro modo, ampliou as suas consequências, sob uma compreensão dialética em que os antecedentes históricos compõem o novo em suas sínteses. A autoria e a noção moderna de indivíduo surgiram a partir do século XIII com as transformações sobre a tecnologia do alfabeto e da leitura (ILLICH, 2002), e portanto, com as transformações do estudo e da educação. A passagem da leitura monástica para a configuração do livro-texto escolástico foi a mudança fundamental para esta virada. E a mesma tecnologia do alfabeto perdura na educação

escrita escolarizada/ocidental, perpetuando também a compreensão de mundo a partir da centralidade individual, na forma de monopólio do conhecimento.

A mentalidade escolarizada (ILLICH, 1985) tornou-se hegemônica por todo o mundo, disseminando também a tecnologia do alfabeto baseada no livro-texto. A consequência deste monopólio é a estruturação de relações sociais baseadas na proeminência do indivíduo no que diz respeito ao acúmulo de conhecimento, na produção intelectual e científica, e na organização socioeconômica que parte desta mesma produção intelectual.

O modo de perceber e viver o mundo proporcionados nos processos educativos dos contextos tradicionais acontecem predominantemente por meio da tradição oral (BARROS, 2017), ou seja, *de outro modo* do que acontece na tecnologia do alfabeto do livro-texto. Portanto, mais do que entrar num esforço de resgate de um pretense lugar da coletividade no raciocínio moderno/ocidental, procurando categorias universalistas do vocabulário iluminista como a ‘fraternidade’ (supostamente) perdida, proponho um outro caminho: o da crítica às convenções postas que não se limita a colocar-se *contra* elas, o que implicaria um resumo de acertos e erros dentro da *mesma* forma de ver o mundo. Nesse sentido, proponho após colocar as críticas, compreender por *fora* destas convenções. Isto significa reconhecer as Expressões Culturais Tradicionais pelas suas características orais, não-escolarizadas, não-eurocêntricas, e não fragmentadas de forma dualista/cartesiana no sentido de que não se separam os ofícios, cosmovisões, compreensões espirituais, nem mesmo o reconhecimento da possibilidade de agência de seres não-humanos, entre outros.

\*\*\*

O segundo ponto de reflexão que encaminha o problema colocado para a tese a ser defendida diz respeito à própria compreensão de como acontecem os processos de criação nas Expressões Culturais Tradicionais. Trago um exemplo que fez parte da pesquisa anteriormente realizada (PEQUENO, 2015). Nele, está em discussão o ofício de artesão de máscaras tradicionais das manifestações da Festa do Divino de Pirenópolis, em que convivi com dois experientes artesãos, Seu João Luiz e Seu Lucinho, e dois jovens artesãos, netos de Seu Lucinho. É sobre os últimos que se trata o trecho a seguir:

A troca de experiências entre os jovens fazedores de máscaras foi o que os levou coletivamente a fabricarem as suas primeiras máscaras. Ao mesmo tempo que aprendiam a fazer máscaras e criavam segundo suas próprias experiências, passavam a fazer parte legitimamente daquele grupo de pessoas que articula as tradições da cidade, por fazerem as máscaras de papel baseadas nas referências simbólicas da comunidade. Segundo Seu Lucinho a legitimidade dos netos com 11 e 14 anos de idade para a confecção de máscaras é a mesma que a dele, que tem 49 anos de experiência como artesão. Claro que o trabalho de Seu Lucinho tem mais reconhecimento por parte da cidade, mas não é mais ou menos legítimo do que o dos netos. Ainda, Seu Lucinho e Seu João Luiz tiveram décadas de aperfeiçoamento de suas técnicas e estilos pessoais, experiências que os meninos não possuem e que podem pesar na qualidade do trabalho final que é a máscara. Mesmo com esta possível diferença de qualidade entre as máscaras de quem tem maior acúmulo de experiência e de quem tem menos, isto não interfere no reconhecimento da legitimidade ambos.

É comum na bibliografia relacionada às manifestações tradicionais das culturas populares que se identifique a figura do mestre de cultura popular, aquele mais experiente e normalmente mais velho, identificando-se também os demais como aprendizes, ou participantes. Independente da forma como acontece a identificação particular em cada grupo e também das maneiras como a academia os identificam, todos aqueles pertencentes a uma tradição cultural são dela detentores [...]. Como detentores, partilham dos frutos, obrigações e encargos de serem reconhecidos como legítimos articuladores das tradições, assim como os artesãos de máscaras. (PEQUENO, 2015, p. 81-82)

No processo de sua instrução, os jovens artesãos não adquiriram somente um conhecimento (aparentemente) individual, que é o de ter condições para fazer uma máscara. Foram proporcionados também aspectos eminentemente coletivos, nesse mesmo processo de instrução, que são as possibilidades e responsabilidades de se fazer parte da tradição pirenopolina: isto implica considerar as necessidades e possibilidades materiais, simbólicas e estéticas de si, dos demais artesãos como Seu Lucinho e Seu João Luiz, dos artesãos de máscaras ancestrais que agiram sobre estas tradições, além das necessidades e possibilidades de toda a cidade de Pirenópolis no que se refere à Festa do Divino. Significa ser detentor de sua tradição cultural e ser por ela responsável, e não somente pela sua máscara enquanto produto individual.

Outro aspecto do exemplo dado diz respeito aos processos de criação. Os dois

jovens artesãos passaram a ter interesse em produzir máscaras e, durante o mesmo processo que desenvolviam-se no ofício de artesãos, imprimiam também nele a sua contribuição pessoal. *Ou seja, o processo educativo coincide com o processo de criação.*

E esta mesma característica também foi percebida com os dois artesãos mais experientes, Seu Lucinho e Seu João Luiz. A tradição cultural é dinâmica, de maneira que sempre se transforma apresentando características novas, porém conservando a herança tradicional e sendo por ela guiada. A exigência das transformações nas culturas tradicionais são, também, exigências para os detentores mais novos ou mais velhos, que se lançam ao novo, instruindo-se, ao mesmo tempo em que criam as próprias transformações dentro das tradições (PEQUENO, 2015, p. 80-81).

Em síntese, os processos educativos nas Expressões Culturais Tradicionais coincidem com os processos de criação, não dissociando o caráter individual do caráter coletivo, sendo objetivo deste trabalho demonstrar como estes processos acontecem.

Desta maneira, estudar os processos de criação de caráter coletivo característicos das Expressões Culturais Tradicionais, significa estudar os seus processos educativos. Importante frisar que a pesquisa considera este um caráter pertencentes aos processos educativos que acontecem no contexto das tradições culturais. Nos processos educativos que de alguma forma envolvem as Expressões Culturais Tradicionais, mas que ocorrem em contextos onde predominam a mentalidade escolarizada e autoral, *não se encontram as mesmas características*. Estes são, por exemplo: oficinas oferecidas por mestres de culturas populares aos mais diversos públicos, em que prevalece o caráter de divulgação da manifestação cultural, e não a formação de novos detentores; ou atividades promovidas pela educação institucionalizada sobre culturas populares e povos tradicionais sem a presença de mestres detentores, abordando-as como conteúdo e não como pessoas e culturas, terminando por contribuir com enraizamento de estereótipos racistas (BARROS, 2014).

A partir dos processos de criação e processos educativos próprios das Expressões Culturais Tradicionais é possível demonstrar como esses processos educativos engendram a unidade pessoa-meio social que se procura comprovar na tese.



### *1.3 Nota 3: Expressões Culturais Tradicionais*

O termo Expressões Culturais Tradicionais e seu uso é tomado por algumas contradições e é preciso tratar delas por mais que o esforço proposto não pretenda esgotar uma definição. Não é um termo utilizado correntemente por aqueles que seriam os detentores de tais expressões culturais e que, provavelmente, se auto-identificariam como detentores de cultura popular, ofício, ou pertencente a uma determinada etnia ou grupo tradicional. Portanto, é um critério de origem acadêmica para dar conta da abrangência a que se refere e que não comunga da identidade e auto-nomeação destas pessoas.

O termo Expressões Culturais Tradicionais é utilizado correntemente nos documentos e normatizações que tratam de propriedade intelectual – conjunto de convenções que é problematizado neste trabalho. Assumindo uma postura crítica, aquilo que a Organização Mundial de Propriedade Intelectual chama de Expressões Culturais Tradicionais ilustra os limites da sua própria compreensão: são o conjunto de expressões culturais que desafiam a lógica individualizada e autoral colocada pelas normas de propriedade intelectual, e por isso será adotada neste trabalho. A OMPI define então o termo da seguinte maneira:

O significado e escopo de termos como "Expressões Culturais Tradicionais", também conhecidas como "expressões do folclore", "cultura indígena e propriedade intelectual" e "patrimônio cultural material e imaterial" (que é provavelmente o termo mais completo) tem sido discutidos a níveis local, nacional e internacional. Eles abrangem potencialmente uma enorme variedade de costumes, tradições, formas de expressão artística, conhecimentos, crenças, produtos, processos de produção e espaços que se origina, em muitas comunidades ao redor do mundo. Não há definições amplamente consensuais desses termos, uma vez que o que são considerados "patrimônios culturais" ou "Expressões Culturais Tradicionais" dependem do contexto e do propósito para que a definição é desenvolvida.

Os termos "Expressões Culturais Tradicionais" e "expressões do folclore" são usados como sinônimos nas discussões de política internacional sobre a área da propriedade intelectual. "Expressões Culturais Tradicionais" (ou ECTs) é usado como um termo neutro nesta seção porque algumas comunidades expressaram

reservas quanto às conotações negativas da palavra "folclore". [...] "Expressões da" cultura tradicional (ou "expressões do" folclore) podem ser intangíveis, tangíveis ou, como o mais comum, uma combinação dos dois. Exemplos da América do Norte de ECTs que combinam elementos tangíveis e intangíveis incluem colchas afro-americanas sobre contos bíblicos, a prática do "mumming" em Newfoundland durante o período de natal em que os residentes performam charadas, tocam música, comem, bebem, dançam e fazem fantasias, além do Mardi Gras "Indians" de New Orleans, que exibe um verdadeiro exemplo de elementos tangíveis (vestimentas, instrumentos, carros alegóricos) e intangíveis (músicas, canções, danças, loas) do folclore que não tem como ser separados. (WIPO, 2008, p. 57-58)

O conceito de Expressões Culturais Tradicionais utilizado abrange manifestações muito diferentes entre si. Desde a produção de painéis de barro até padrões gráficos indígenas notados em tecidos, corpos ou gravuras, desde festas de celebração até rodas de capoeira, qualquer dos exemplos utilizados na seção 1.1, entre inúmeros outros.

as culturas populares podem ser concebidas, em termos gerais, como um conjunto heteróclito de formas culturais – música, dança, autos dramáticos, poesia, artesanato, ciência sobre a saúde, formas rituais, tradições de espiritualidade – que foram criadas, desenvolvidas e preservadas pelos milhares de comunidades do país em momentos históricos distintos. Elas se apresentam independentes umas das outras, ainda que em simultaneidade, todas com relativa autonomia em relação às instituições oficiais do Estado, embora estabelecendo com elas relações constantes de troca e delas recebendo algum apoio eventual ou intermitente. As culturas populares distinguem-se também do que chamo de cultura popular comercial por não necessitarem dos implementos da indústria audiovisual, nem para a sua concepção, nem para a sua produção, nem para a sua circulação no contexto em que foram criadas e em que são preservadas. Nesse sentido, pautam-se por um princípio de autonomia na frugalidade, na medida em que se reproduzem utilizando seus modestos recursos materiais e vastos recursos simbólicos e tomando em conta seus ritmos próprios de continuidade, mudanças e transformações. Em um nível diferente de abstração, podemos dizer que a autogestão e a auto sustentabilidade comunitárias são os princípios que organizam a produção das culturas populares, enquanto a oralidade é o seu meio predominante de expressão e de transmissão. Dialogando com o tema da resistência simbólica e política, já tratado por tantos autores, digamos que a marca fundante da cultura popular na América Latina tem sido a sua capacidade de resistir à pressão das elites para homogeneizar uma cultura nacional segundo a perspectiva da cultura erudita ocidental. Inclui-se nessa perspectiva homogeneizadora o cristianismo, como

cosmovisão dominante e a religião católica, como instituição paraestatal de controle simbólico das populações. (CARVALHO, 2010, p. 44-45)

O autor aponta no trecho que as manifestações tradicionais das culturas populares na América Latina têm resistido à pressão da perspectiva erudita ocidental. A América Latina está situada, segundo a convenção global no território do ocidente mas, sob as relações epistemológicas e de poder, este não é *qualquer* ocidente. Ocidente, colonialidade e eurocentrismo são termos que expressam a ideia geral de que o domínio global europeu, a partir da invasão colonial do continente americano no século XV até o presente momento, classificou e classifica o mundo, as pessoas/corpos e os saberes/cosmovisões numa escala, em que centro legítimo é o próprio homem heteronormativo, branco, europeu, capitalista, racional-iluminista/científico e cristão. Quanto mais se afasta geograficamente, ideologicamente, corporalmente e epistemologicamente deste eixo central, mais se corre risco de vida, de silenciamento, de doutrinação e usurpação.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (QUIJANO, 2005, p. 115)

É possível que no centro geográfico do poder como um país europeu, uma pessoa esteja numa posição subalterna, como populações negras nos Estados Unidos, ou populações islâmicas na França. Por outro lado, numa periferia geográfica do poder como o Brasil, é possível que uma pessoa branca cristã e heteronormativa ocupe uma posição opressora característica do poder eurocêntrico (mesmo que esta pessoa, somente por existir fora do centro geográfico, jamais alcançará a mesma legitimidade eurocentrada).

Com isso se articulam os eixos raça/classe/gênero/cosmovisão como indissociáveis no que diz respeito às relações sociais. As teorias críticas europeias concentraram-se no aspecto da análise de classe, acreditando que com as mesmas condições de classe (ou implodindo a própria existência da divisão de classes), todas as diferenças esvaeceriam. Entretanto, e por exemplo, são inúmeros os casos de pessoas negras que, mesmo com alto grau de escolaridade, com domínio do modo de vida/retórica moderno e ocupando as altas classes sociais, são tratadas com preconceito racial e vistas como inferiores.

As Expressões Culturais Tradicionais são vividas, em sua maioria, por detentorxs de menores condições sócio econômicas, e de populações não-brancas. As discussões raciais predominantes tratam do racismo contra as populações negras e indígenas, além de fenótipos mestiços proporcionados pela perspectiva eugênica da formação social latinoamericana, e essas populações são tratadas e pensadas como subalternizadas. Em concordância com esta posição, adicionaria também, no contexto das Expressões Culturais Tradicionais, que outras formas de se referir a detentorxs como “caipiras”, “sertanejxs”, “jecas”, “nordestinxs” são também expressão da racialização, em que estes, guardadas as particularidades dos processos históricos, são vistos de formas inferiorizantes junto às populações negras e indígenas – tais expressões são colocadas por exemplo nos contextos dos tocadores de viola, do cavalo marinho ou de folias. Por força do encontro colonial, muitas das expressões culturais dialogaram, dialogam e/ou assumem a cosmologia cristã, por imposição, aceitação ou estratégia de resistência, de maneira que cosmologias indígenas, africanas ou afro-americanas dividem espaço no contexto das Expressões Culturais Tradicionais.

O encontro colonial proporcionou também contato entre diferentes relações de gênero, uma vez que foi colocado o patriarcado europeu e a sua objetificação do lugar e do corpo da mulher como figura reprodutora, materna e doméstica em oposição a outras formas, como o lugar proeminente das mulheres nas religiões de matriz africana no Brasil. Tratar da educação e dos processos de criação das Expressões Culturais Tradicionais não é tratar apenas de saber como vivem, mas significa tratar da vida, da morte, da opressão, do silenciamento, das resistências, insurgências, belezas e tristezas corporais, simbólicas e cosmológicas daquels que são detentors.

Todos os aspectos mencionados variam na intensidade e nos cruzamentos de eixos de acordo com cada contexto situado. Mas se colocam todos em oposição à imposição da colonialidade europeia que se repete e se reelabora cotidianamente, e que coloca o homem eurocêntrico como o indivíduo de direitos; como o *homo universalis* renascentista/iluminista reforçado pela ONU, na universalização da ideia de homem e humano, *colocando o homem eurocêntrico como sinônimo de humanidade*.

O homem eurocêntrico pode tudo, até roubar das culturas tradicionais inferiores, se assim desejar, da forma como desejar e com a justificativa que desejar (desde a justificativa antropofágica de registrar e salvar as culturas antes que elas desapareçam, até a justificativa de incorporar os elementos “exóticos” das culturas populares para “melhorar-se” salvando-se da auto-crítica da incompletude ocidental e ignorando que, nas margens do seu processo, existem outras pessoas que vivem do que lhe parecem como um fragmento). O homem eurocêntrico é sujeito de direitos, como os direitos autorais e de propriedade intelectual – e criou estes direitos pensando em si mesmo, tomando o seu processo de criação individual como processo universal – porque, percebendo a ameaça de outras formas outras de ver e viver o mundo ao seu domínio, as subalternizadas em classe, gênero, raça e cosmovisão, procurando impor pela persuasão e/ou pela violência, que são menos humanas.

Xs detentors de Expressões Culturais Tradicionais, negados pela lógica moderna?colonial, são levados a disputar entre si um espaço de visibilidade e legitimidade para ter interlocução com a lógica eurocêntrica e buscar recursos e direitos, muitas vezes

tendo que ceder aos padrões estéticos, simbólicos e performáticos hegemônicos, alterando por exemplo a roda para o palco, os tambores para as cordas, as apresentações de horas para minutos. Esta estratégia de resistência carrega também a sua perversidade, uma vez que o ato de ceder nem sempre é uma alternativa, mas uma necessidade. Bob Marley colocou isto de forma sucinta e precisa:

See them fighting for power; but they know not the hour; so they bribing with their guns, spare-parts and money; trying to belittle our integrity now.

They say that what we know; is just what they teach us; and we're so ignorant; 'cause every time they can reach us; through political strategy; they keep us hungry; and when you gonna get some food; your brother get to be your enemy. Ambush in the night; all guns aiming at me; ambush in the night; they opened fire on me now; ambush in the night; protected by His Majesty. (Ambush in the night)

Veja-os lutando por poder; mas eles não entendem o compasso; então eles subornam com armas, restos e dinheiro; tentando inferiorizar a nossa integridade.

Eles dizem que tudo o que nós sabemos; é apenas o que eles nos ensinam; e somos tão ignorantes; porque toda vez eles conseguem nos afetar; através de estratégias políticas; eles nos mantêm famintos; e quando você vai pegar algum alimento; o seu irmão se torna o seu inimigo.

Emboscada na noite; com todas as armas apontadas para mim; emboscada na noite; eles abriam fogo contra mim; emboscada na noite; protegidos por Sua Majestade. (BOB MARLEY, 1979, Ambush in the night/ Survival, Tradução minha)

O autor continua, colocando mais do que os aspectos negativos da relação colonial, apontando para as formas de resistir e as formas outras viver como uma realidade:

Well, what we know; is not what they tell us; we're not ignorant, I mean it; and they just cannot touch us.

Through the powers of the Most-I; we keep on surfacin; Through the powers of the Most-I; we keep on survivin'.

Então, o que nós sabemos; não é o que eles nos dizem; nós não somos ignorantes – eu falo sério; e eles simplesmente não podem nos afetar.

Através das forças do Supremo; nós continuamos a ressurgir; através das forças do Supremo; nos continuamos a sobreviver.

Um último ponto na contextualização das Expressões Culturais Tradicionais retoma a mentalidade escolarizada como monopólio radical dos conhecimentos. A mentalidade escolarizada é um dos principais alicerces da hegemonia do eurocentrismo. As características fundamentais da mentalidade escolarizada são (ILLICH, 1985): a troca da compreensão da educação como processo para o produto-diploma como único atestado de uma capacidade racional mensurável; a compreensão de que educação só é proporcionada em espaços escolares institucionais, e tutelada pelos professorxs; a divisão disciplinar e a serialização de conhecimentos; e, em adicional, por fim, a centralidade do conhecimento escrito.

Os processos educativos nas Expressões Culturais Tradicionais se colocam por diversas características num embate frontal com a mentalidade escolarizada: não há atestado de capacidade racional nem comprovante de detentorxs ou mestrxs, mas o exercício contínuo da co-responsabilização coletiva, no cotidiano, pela instrução de si e das demais pessoas; as expressões culturais não passam pela lógica da fragmentação e serialização. Não são multidisciplinares nem interdisciplinares porque, a princípio, não dividiram seus saberes, artes e ofícios em disciplinas. Seria mais correto dizer que são multidimensionais detendo a predominância dos processos educativos na transmissão oral dos seus saberes, e portanto, de forma não escolarizada.

Somando-se a auto-crítica ocidental à mentalidade escolarizada em Illich, e a forma como esta oprime e condena processos educativos outros, é possível afirmar que a mentalidade escolarizada como monopólio radical pressiona para que a totalidade dos seres humanos passem pela educação institucionalizada, consolidando geração a geração a centralidade epistêmica eurocêntrica. Mesmo na lógica interna do ocidente, aqueles que não passam pela educação institucional são negados de suas possibilidades e direitos sociais, o que se aplica também às formas de viver que estão nas margens e fronteiras da lógica ocidental como as Expressões Culturais Tradicionais.

#### *1.4 Nota 4: Posicionamento político-epistemológico*

Apesar da assinatura “autoral” e individual da tese que sai com o meu nome e sob minha responsabilidade, entendo que esta é uma produção engajada, em que procuro respeitar todos aqueles que cito e menciono, todos as pessoas que contribuíram para as reflexões e interpretações desenvolvidas, especialmente as pessoas que não fazem parte (formal) da academia. Procuro respeitar a Folia do Jibóia de Uberaba, uma Folia de Reis que já não existe mais, e que me proporcionou ainda na minha infância, através dos foliões da minha família, o contato que considero fundamental com as culturas populares. Todas aquelas pessoas negras, pobres e do interior com suas latas e tachos de comida fizeram festas à beira do Rio Grande com mais fartura e alegria do que qualquer outra que vivi em qualquer um dos salões da capital Brasília.

A tese parte de uma pessoa negra, e que abertamente toma partido em favor das Expressões Culturais Tradicionais frente às formas hegemônicas de estar no mundo. A respeito deste ponto, tenho que reconhecer que não sou detentor de nenhuma expressão cultural tradicional e, por isso, não pretendo “esclarecer” para a academia o que é “verdadeiramente” a educação para as Expressões Culturais Tradicionais, nem solucionar os problemas de roubo e de direitos de propriedade intelectual. Tenho convicção que os próprios mestres e detentores das expressões tradicionais é que possuem a sabedoria e a legitimidade para resistir e se defender, como já o fazem, desde pelo menos o século XVI. Ocupar o seu lugar cultural, social, político e acadêmico seria uma reprodução da mesma postura que critico.

A postura da crítica elaborada durante a tese não pode ser encarada como um sectarismo. Em relação à escolarização, sei que muitos mestres e detentores de Expressões Culturais Tradicionais não possuem escolaridade formal, ou são analfabetos. Não critico a escolarização formal, porque este é um dos caminhos, ao lado dos movimentos sociais e organizações cooperativas, que possibilita conquistas importantes para populações tradicionais. Ao que me oponho é que *uma* forma de educar (que é a educação segundo a mentalidade escolarizada) se imponha a *todo* e *qualquer* modo de vida. Pelo contrário, as experiências educativas interculturais, especialmente nas escolas indígenas bilíngues e escolas quilombolas, têm demonstrado que o espaço escolar não necessita ser *escolarizado*,



mas sim um espaço plural, em que se articulam diferentes saberes e modos de vida, diferentes cosmologias e epistemologias, diferentes gnologias, de modo que se contrapõe e se enfrenta a hegemonia do poder da colonialidade eurocêntrica, utilizando-se da instituição escola como um local estratégico e plural de enfrentamento da própria proposta escolarizada de monocultura do conhecimento.

Também não pretendo sectarizar a organização social autoral, que proporcionou, por exemplo, todas as músicas indicadas no começo do capítulo para acompanhar a leitura, além da produção de todxs xs autorxs cidadxs. Ao que me oponho, também, é que *uma* forma de organizar socialmente direitos (pela criação autoral individual regulada nacional e internacionalmente pelo imperativo legal) se torne *sinônimo* de processos de criação. Veja-se o que eu dizia em 2012: “É possível avaliar então a criação de um novo ramo dentro da área Propriedade Intelectual, *em paralelo* à Propriedade Industrial e aos Direitos Autorais, que trate das manifestações tradicionais em particular, e privilegie como fundamento o reconhecimento das suas próprias formas de gerir suas manifestações e tradições”. (PEQUENO, 2012, p. 90, grifo para esta tese)

Consciente da média feita no parágrafo anterior, procuro adotar uma crítica dura aos universalismos que me oponho. Quando se trata da vida e da morte de pessoas, do roubo de suas vidas e de sua cultura, entendo que não assumir uma postura radical significa alinhar-se com o poder hegemônico e aquiescer com a morte e o roubo.

### 1.5 Síntese

Os processos educativos próprios das Expressões Culturais Tradicionais dizem respeito tanto à pessoa enquanto detentora, quanto à coletividade: outrxs detentorxs, xs detentorxs antecessorxs já falecidxs, e o legado para as próximas gerações, criando a consciência das necessidades e possibilidades individuais e coletivas. Esta educação proporciona um equilíbrio, a unidade entre pessoa-meio social, que se distancia dos processos educativos próprios da mentalidade escolarizada, que se concentram no indivíduo, e em que a coletividade, como mera soma de indivíduos, é apenas um

componente acessório.

A pesquisa defende a seguinte tese: Nas Expressões Culturais Tradicionais os processos de criação não possuem centralidade autoral, e assim possibilitam a existência do indivíduo sem que a coletividade perca a sua proeminência, ou seja, a vida e a educação pela criação em unidade entre pessoa-meio social.

A tese parte da necessidade de desconstruir a centralidade individual na compreensão dos processos educativos, mas também procura contribuir com a reflexão sobre um problema concreto e imediato para as Expressões Culturais Tradicionais, que é a noção de autoria individual, chancelada pela força das legislações nacionais e internacionais, que permitem o roubo de suas vidas e de suas criações.

## 2. Indivíduo, autoria e as transformações na relação com o saber

Para acompanhar a leitura do capítulo:

Mercedes Sosa – Duerme negrito – <https://www.youtube.com/watch?v=gKgEBBUI6U4>

João do Vale – Na asa do vento – <https://www.youtube.com/watch?v=ZkhgZ8MYRh8>

Miriam Makeba – Nongqongqo – <https://www.youtube.com/watch?v=A3upHN5sqd8>

Bob Dylan – Hurricane – <https://www.youtube.com/watch?v=gGMSfiH850o>

Jay Z – The Story of O.J. – <https://www.youtube.com/watch?v=RM7lw0Ovzq0>

A ideia de que a criação é um ato exclusivamente individual foi historicamente validado e reforçado socialmente, passando a ser entendido como a forma naturalizada de ser e estar no mundo. É a partir deste fundamento, desta certeza, que são elaborados os mecanismos de convívio social como as leis e os sistemas de educação. Entretanto, sem a centralidade do autor individual, é possível perceber os processos de criação de outra maneira. Para isso é necessário desconstruir e desnaturalizar a ideia de criação individual autoral, tributária da formação histórica do indivíduo moderno, e este é o esforço central deste capítulo.

Desta forma, para o desenvolvimento do texto, serão abordados temas que possuem amplo acúmulo de discussões, como por exemplo, a categoria “indivíduo” e sua relação com a categoria “sociedade”. “Indivíduo” é tema debatido nos campos da filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, educação, direito, teologia, história, ciência política, entre outros, e foi tema de reflexão de autores bastante prestigiados pela academia como Platão, Aristóteles, J. Locke, J. Rousseau, T. Hobbes, G. Leibniz, K. Marx, E. Durkheim, M. Mauss, L. Dumont, N. Elias, para citar alguns de uma lista que se estende largamente. Da mesma forma se coloca a discussão sobre a categoria “autoria”, debatida nos campos escolares do direito, filosofia, educação, história, literatura, e trabalhada por autores como M. Foucault, R. Chartier, H. Eco, R. Barthes, G. Agamben, W. Benjamin, M. Bakhtin, entre outros.

A opção que adoto não é por um exame conceitual destas categorias no sentido

estrito de uma revisão bibliográfica, interpretando como elas se enquadram nas teorias correspondentes, e como estas teorias se distanciam e se aproximam. De outra forma, procuro esboçar a conformação histórica do indivíduo moderno e da noção de autoria.

É importante contextualizar também a escolha da discussão de acordo com o momento histórico. Abordo o período histórico de passagem da monástica para a escolástica, a partir do século XIII, como um momento de mudança qualitativa na interpretação do lugar do indivíduo no mundo, que dá condições para o surgimento do indivíduo moderno. O contexto cultural daquele período não pode ser banalizado, tampouco o contexto cultural da modernidade organizada junto ao indivíduo moderno. O que quero dizer com isso é que não se pode transpor, na discussão que segue, o conceito de indivíduo de um outro contexto histórico, como o da antiguidade grega por exemplo, para o contexto da modernidade afim de explicá-lo. Esta opção seria adequada se o objetivo fosse uma revisão conceitual. Entretanto, para o surgimento do indivíduo moderno esta escolha seria proveitosa apenas para apontar as diferenças entre o momento histórico grego (ou romano, alexandrino, etc.) e o momento histórico da Europa medieval cristã. Acredito que o contraste entre a Europa medieval cristã e o período da modernidade seja suficiente para o objetivo almejado.

O ponto de partida é a forma como se contextualiza o surgimento da noção de autor individual como a conhecemos, ou seja, o indivíduo moderno, trabalhada pelos estudiosos e atuantes que fundamentam e dinamizam esta área temática nos sentidos prático-processual e acadêmico. Sem nenhum constrangimento, é necessário recorrer a citações que, embora relativamente longas, descrevem de forma precisa o processo histórico a que se refere o capítulo. Desta forma, sem a necessidade de paráfrases, o diálogo proposto pode ser apresentado mais objetivamente, respeitando o encadeamento de ideias já realizadxs pelxs autorxs e concentrando-se em debater e refletir sobre as conclusões analíticas que se configuram sob suas perspectivas.

Os estudos sobre o autor individual são consensuais em afirmar que a autoria individual significa uma ruptura com as formas de produção anteriores. Baseada no estudo de Woodamansee “The author, art and the market”, Alves expõe que a ideia de autoria

moderna não é a mesma da Idade Média, mas que a mudança decisiva para a concepção moderna de autoria está ligada à Revolução Industrial e ao surgimento da imprensa a partir de Gutenberg:

Para Woodmansee, a moderna concepção de autoria está ligada à expansão da imprensa e foi incentivada pelo aumento do público leitor, a partir da revolução industrial. O ramo da produção e da comercialização de livros impressos em escala massiva inovou-se em todos os seus estágios. Assim, os autores passaram a lutar por direitos relativos às suas obras – como ter o nome vinculado à criação literária – e direitos que tratavam dos aspectos morais e também financeiros. (ALVES, 2010, p. 149)

Ramos coloca o surgimento da imprensa a partir de Gutenberg como o início de uma transformação radical, que mudou da produção de pequena escala, financiada pelo mecenato e regulada pelo clero católico para uma produção de maior escala, que exigiu o aprofundamento da atribuição nominal ao autor como proprietário individual:

Na antiguidade, as relações sociais dominantes não instigavam qualquer consciência para a necessidade de instrumentos legais calçando essa defesa [direitos conferidos à sua autoria]. Escritores, compositores e pintores sentiam-se recompensados por seus ricos patronos que lhes garantiam a subsistência ou por seus protetores nobres que lhes regalavam a vaidade com honrarias. O direito do autor sobre a sua obra emanava abstratamente dos usos e costumes da época, destacando-se apenas dois aspectos de natureza moral: o vínculo da nomeação entre o criador e a sua criação – que era respeitado; e a eventualidade do plágio que já era condenável. Nada mais se questionava, nada mais se contestava.

Foi a invenção de Gutenberg que provocou o início de uma radical transformação nas relações culturais da sociedade humana. As obras literárias, usualmente manuscritas e quase sempre sob o controle do clero, podiam ser reproduzidas com os recursos da imprensa.

Desse modo, a imprensa revelava dois fatores essenciais nas suas possibilidades reprodutivas: a função material do uso da obra como fator predominante de exploração econômica e a projeção quantitativa de exemplares e de compradores como fator determinante da escala econômica. [...]

A primeira janela a se abrir para as novas necessidades sociais e resgatar a dívida com os criadores intelectuais – marginalizados do processo de exploração de suas obras – foi o “Act Anne 8 c 19”. Por ato real, em 1710, a rainha Ana, da Inglaterra protestante, extinguiu os “privilégios” dos editores e

impressores, atribuindo aos autores o direito exclusivo sobre as suas criações – ainda não publicadas – durante 14 anos. [...]

Se do choque das ideias surgem as lutas, a dos autores certamente contribuiu para o caldo cultural da Revolução Francesa que, no confronto com o absolutismo por liberdade, igualdade e propriedade, trouxe as bases para a modernização do direito de autor, reconhecendo a criação intelectual como “a mais sagrada, mais legítima, a mais pessoal das propriedades”. (RAMOS, 1990, p. 201-203)

Deste trecho percebe-se que na Revolução Francesa a criação intelectual é a mais sagrada, legítima e mais pessoal das propriedades, isto é, está ligada ao indivíduo e à ideia de produção do conhecimento sob critérios nominais. A mesma perspectiva histórica pode ser encontrada em Vieira, que faz uma síntese da classificação feita por Geller para apontar as suas três fases dos direitos autorais, o “pré-copyright”, o “copyright clássico e o “copyright global”:

Numa sistematização bem urdida, Geller distingue três fases do desenvolvimento dos direitos autorais.

A primeira ele denomina como “pré-copyright”. Culturas predominantemente orais não acolheriam as noções de direitos autorais modernas. E mesmo a cultura escrita teria que esperar: seria necessário atingir determinadas condições de mercado cultural e determinado desenvolvimento das tecnologias de reprodução, para que os usos comerciais não autorizados se tornassem financeiramente viáveis. É a partir desse ponto que os atores privados se organizam para pedir a ação do Estado, no sentido de proteger suas obras e impedir a “pirataria”. A ação do Estado, porém, ainda é centralizada, baseada em regras *ad hoc*, e a fiscalização do cumprimento dessas regras fica na mão de guildas.

Passamos então à fase que Geller chama de “copyright clássico”; marcos desse período são o Estatuto de Ana e a legislação da Revolução Francesa sobre direitos autorais. Saem os regimes mercantilistas, e entra o pensamento do *laissez-faire*, renunciando o liberalismo. Os mercados para os produtos culturais são cada vez maiores e mais conectados; as guildas e os privilégios reais começam a ser insuficientes para proteger as obras no trânsito entre diferentes mercados locais. Em substituição às leis complexas que censuravam algumas obras, e permitiam monopólios a outras, foram aprovadas legislações simples, e que reconheceram direitos dos autores em relação às obras; essa mudança acompanhava a tendência geral de reconhecimento dos direitos privados do cidadão. Em substituição à fiscalização pelas guildas, foi atribuída aos autores a responsabilidade de fiscalizar (e o direito de acionar legalmente,

em tribunais civis) os usos não autorizados.

Por que as responsabilidades e direitos teriam passado do Estado aos autores, pulando o elo intermediário da cadeia – os publicadores? Há polêmica em relação a essa questão. Geller comenta a opinião de que um fator importante seria a valorização da noção de autoria individual, acentuada na passagem da Renascença para o Iluminismo.

A terceira fase do desenvolvimento dos direitos autorais identificada pelo autor, e na qual nos encontramos, é a do “copyright global”. O século XVIII testemunhou a industrialização. (VIEIRA, 2003, p. 23 – 24)

A classificação de Geller aponta que seria necessário atingir condições de mercado cultural e de produção tecnológica para que se chegue a uma regulação autoral, tributária de uma noção de autoria individual situada na passagem da Renascença para o Iluminismo.

Considero que as interpretações até aqui colocadas são representativas de um consenso histórico sobre o surgimento da autoria individual, que pode ser sintetizado da seguinte maneira: alguma ideia vaga de autoria esteve presente ao longo da história, mas a autoria individual como conhecemos globalmente hoje é resultante da massificação de impressos a partir da prensa em meio à caracterização econômica liberal, processo que ocorreu entre os séculos XV e XVII, entre a Renascença e o Iluminismo da Europa.

Chama a atenção sobre esta posição consensual o fato de que a produção de conhecimento pela sua forma individual é entendida como essência da criação humana – sendo problematizada apenas a formalização deste caráter individual em leis, pela ampliação da circulação de livros no recém formado mercado editorial de imprensa. Mesmo Geller, mencionado anteriormente, que considera três tipos de interpretação para o surgimento da noção de autoria individual, acaba por dar proeminência ao aspecto das transformações de mercado a partir do crescimento de publicações:

O posicionamento tradicional enfatizou que, com a Renascença, o criador individual começou, de alguma forma, a obter status privilegiado na cultura europeia. Uma posição mais atual aponta que apenas no movimento da Renascença ao Iluminismo a noção de autoria individual se tornou crítica para o entendimento de como as criações surgiram. Diferentes historiadores ressaltaram diferentes tendências: alguns enfatizam como os livros incitaram a matiz mental voltada para si que hoje associamos aos criadores individuais trabalhando em isolamento; outros apontam como a prensa permitiu que os

autores se promovam como heróis, criadores individuais. Ainda, outros situam o advento das próprias leis de copyright como o principal catalisador da tendência em dar proeminência aos autores individuais, senão para legitimar as próprias leis. Ao invés de decidir entre estas posições, devemos perguntar como as tendências enfatizadas efetivamente se alimentaram mutuamente.

Na época medieval, pintores e escultores, por exemplo, eram tratados como artesãos sujeitos a regras das guildas. Mas, na Renascença, muitos artistas se libertaram dos laços de tais grupos, adquirindo por outro lado privilégios e títulos como membros de comitivas aristocratas. Neste contexto, eles ganharam gradualmente a liberdade para criar fora dos termos das encomendas de seus benfeitores, e seus trabalhos começaram a ser valorados de forma livre como bens únicos no mercado. [...]

Não obstante, o próprio comércio de livros gerou sustento para os autores a partir de seus leitores. Crescendo, as classes mais letradas queriam comprar livros de forma livre num mercado aberto. Seus ideólogos protestaram contra os censores e monopólios do Antigo Regime que os deixou com acesso limitado e caro a livros. Tais protestos alimentaram o grande debate sobre propriedade literária que foi travado na Inglaterra e no continente no século XVIII, articulando posições a favor e contra a diminuição e abertura do copyright. Independente dos detalhes deste combate, a premissa básica lentamente se tornou indiscutível nas mentes do novo público leitor: autores possuem o direito natural de controlar a comunicação de seus pensamentos para o público, e de lucrar com o fruto do próprio trabalho mental. Goldsmith mencionou no seu novo status, afirmando que os autores "não mais dependem do Senhor para subsistência, eles não possuem outro benfeitor que não o público, e o público, considerado coletivamente, é um mestre bom e generoso". (GELLER, 2000, p. 222 – 225, tradução minha)

A postura de análise adotada neste trabalho não procura questionar somente a formalização do autor individual em lei, mas problematizar as implicações do seu surgimento, sua gênese, para um modo de estar e perceber o mundo, no que Geller aponta como a perspectiva de que “os livros incitaram a matiz mental voltada para si que hoje associamos aos criadores individuais” (GELLER, Op. Cit.). *Na verdade, a invenção da imprensa representa uma mudança quantitativa, porque diz respeito à expansão para um maior público de uma tecnologia já existente, ampliando as consequências de um movimento anterior: a mudança qualitativa e fundamental se deu na transformação da tecnologia do alfabeto para a produção do livro-texto, mudança esta que marcou o surgimento do indivíduo moderno e possibilitou a noção de autoria individual.*



## *2.1 Da monástica à escolástica: condições para o surgimento do indivíduo moderno*

Louis Dumont abre o seu livro sobre o individualismo com um elogio a Marcel Mauss. O gesto é uma reverência bonita, e deste mesmo modo eu poderia dizer que a discussão que segue nesta seção tem inspiração num rosto, num nome: Ivan Illich. O autor argumenta que a partir da época de Hugo de São Vítor, da Abadia de São Vítor, foram articuladas mudanças significativas na tecnologia do alfabeto, o que refletiu e condicionou alterações fundamentais, que se aprofundaram ao longo da história europeia sob domínio do livro-texto, sobre as noções de conhecimento, de estudo, de indivíduo, e portanto, de autor. Illich afirma:

Mi atención se centra en un breve pero importante momento de la historia del alfabeto cuando, tras siglos de lectura cristiana, la página, que era una partitura para beatos biseantes, se transformó de repente en un texto organizado ópticamente para pensadores lógicos. (ILLICH, 2002, p. 8)

A compreensão de que fala o autor se coloca, por princípio, em discordância com a bibliografia especializada sobre a história do indivíduo, do livro, do alfabeto e da leitura, porque não localiza a ruptura histórica que transformou o modo de compreensão de mundo e de conhecimento a partir da criação da imprensa de Gutenberg. De outra forma, coloca avanços técnicos decisivos que se acumularam para tal transformação a partir de 1150, para mostrar a mudança mútua entre uma sociedade e seu sistema notacional:

[...] describo e interpreto, en los seis primeros capítulos, un avance técnico decisivo que tuvo lugar hacia 1150, trescientos años antes de que el tipo movable se comenzara a usar. Este avance consistió en la combinación de más de una docena de inventos técnicos y adaptaciones a través de los cuales la página dejó de ser partitura para convertirse en texto. No fue la imprenta, como normalmente se asume, sino este conjunto de innovaciones, doce generaciones antes, lo que constituyó el fundamento necesario para todos los estadios recorridos desde entonces por la cultura libresca. Esta colección de técnicas y hábitos permitió imaginar el “texto” como algo separado de la realidad física de una página. Reflejó, y a su vez condicionó, una revolución en lo que la gente

culta hacía cuando leía, y en lo que experimentaba que significaba la lectura. (ILLICH, 2002, p. 8)

Illich faz uma análise e um elogio à obra “Didascalicon – A arte de ler” de Hugo de São Vítor do início do século XII, mas alerta que a mesma não deve ser tomada de maneira dada, a partir das convenções modernas sobre o livro e a leitura. A forma principal de compreensão da obra não se dava pela atribuição nominal, nem pela atribuição de seu título, ou seja, a partir do autor ou da originalidade da obra. Diferente disso, a referência a um texto medieval ocorria a partir da referência ao seu *incipit* e ao seu *explicit* – as suas primeiras e as suas últimas linhas – que comunicavam em que tradição o texto estava situado.

Esta forma de referirse a un texto por sus primeras y últimas líneas hace que se parezca a una piza de música, cuyas primeras y últimas notas permiten al intérprete identificarla. [...]

Los títulos son etiquetas. Pero un incipt es como un acorde. Su elección permite al autor evocar la tradición en la cual quiere situar su trabajo. Mediante la sutil variación de una oración repetida frecuentemente, puede manifestar el propósito que lo induce a escribir. (ILLICH, 2002, p. 18)

A noção de um ato de criação colocado a partir da centralidade autoral e individual não representa a intenção da produção de seu autor, nem daqueles que recebem a sua obra para leitura e estudo. Chartier reforça a mesma perspectiva, o que permite compreender que o ato de criação significava a inserção na tradição da qual o criador é parte, espiritual, cultural e ontologicamente.

[...] da Idade Média à época moderna, frequentemente se definiu a obra pelo contrário da originalidade. Seja porque era inspirada por Deus: o escritor não era senão o escriba de uma Palavra que vinha de outro lugar. Seja porque era inscrita numa tradição, e não tinha valo a não ser o de desenvolver, comentar, glosar aquilo que já estava ali. Antes dos séculos XVII e XVIII, há um momento original diante o qual, em torno de figuras como Christine de Pisan, na França, Dante, Petrarca, Boccácio, na Itália, alguns autores contemporâneos viram-se dotados de atributos que até então eram reservados aos autores clássicos da tradição antiga ou aos Padres da Igreja. Seus retratos apareciam nas

miniaturas, no interior dos manuscritos. Eles são com frequência representados no ato de escrever suas próprias obras e não mais no de ditar ou de copiar sob o ditado divino. Eles são “escritores” no sentido que a palavra vai tomar em francês, no correr dos últimos séculos da Idade Média: eles compõem uma obra, e as imagens os representam, de modo um pouco ingênuo, no ato de escrever a obra que o leitor tem nas mãos. É nesse momento também que são reunidas em um mesmo manuscrito várias obras de certos autores, relacionadas a um mesmo tema. O que significava romper com uma tradição segundo a qual o livro manuscrito é uma junção, uma mistura de textos de origem, natureza e datas diferentes, e onde, de forma alguma, os textos incluídos são identificados pelo nome próprio de seu autor. Para que exista autor são necessários critérios, noções, conceitos particulares. O inglês evidencia bem esta noção e distingue o *writer*, aquele que escreve alguma coisa, e o *author*, aquele cujo nome próprio dá identidade e autoridade ao texto. (CHARTIER, 1999, p. 31-32)

O *incipit* consistia na escolha, ou melhor, na aclamação, de uma frase que localiza a criação numa tradição e como uma tradição, do que deriva a sua autoridade, sua *autocritas*. A palavra *auctoritas*, que possui a mesma raiz etimológica da palavra autor, significava algo completamente diferente do que a expressão moderna. A *Autocritas* definia o reconhecimento do precedente, no sentido da legitimidade indivisível do presente e do passado da tradição.

El lector coetáneo reconocía inmediatamente el *incipit* como una *autocritas*, una oración digna de ser repetida. Cuando Cerimón, el señor de Éfeso en el Pericles de Shakespeare, “al volverse contra las autoridades” se ha “construido un renombre tal que nunca decaerá con el tiempo”, no quiere decir que haya subvertido el poder establecido ni que haya consultado autores de peso, sino que, poniendo en tela de juicio algunas máximas de autoridad, había conseguido una reputación de gran sabio. Las autoridades, en este sentido ahora obsoleto, son oraciones que crearon precedentes y definieron la realidad. Cuando Hugo elige esta *auctoritas* como su clave, no apela a Boecio por su prestigio. La oración establece una verdad obvia precisamente porque había sido desligada del discurso de este o aquel autor particular; se había convertido en un enunciado independiente. Y como tal institución verbal, la *autocritas* citada por Hugo se convirtió en testimonio ejemplar de una tradición intocable. (ILLICH, 2002, p. 23)

O *incipit* de Hugo diz “de todas as coisas a que se deve buscar, a primeira é a

Sabedoria”. Esta Sabedoria, em maiúsculo, é a busca pelo Bem divino. Illich argumenta que não se pode confundir esta concepção de Bem medieval com o bem da filosofia grega antiga, que procurava o “bem perfeito”, porque Hugo escreve num período em que os filósofos antigos foram tomados por uma leitura cristã a partir de Santo Agostinho e Boécio. O Bem medieval neste contexto, cujo estudo leva à Sabedoria tem sua raiz na dimensão do sagrado: “Aprender y, especificamente, leer, son simplemente dos formas de buscar a Cristo el Remedio, Cristo el Ejemplo y la Forma que la humanidad caída ha perdido y desea recuperar” (ILLICH, 2002, p. 19).

Esta é a tradição em que se inscreve Hugo, e a partir da qual vê o propósito de todas as artes e ciências, destacando “las virtudes que se necesitaban para la “lectura” y que de desarrollaban por ella” (ILLICH, 2002, p. 25). O estudo, isto é, a busca pela Sabedoria, fazia parte indissociada da conduta do corpo, da mente e do espírito, da vida cotidiana e da relação com todas as pessoas e com todas as coisas. Não possuía somente o significado habitual da sociedade moderna, em que estudar significa, em linhas gerais, adquirir num curso limitado de tempo através da racionalidade algum conjunto de conhecimentos e habilidades:

Los estudios que se cursaban en un claustro del siglo XII consituían un reto para el corazón y los sentidos del estudiante incluso más que para su resistencia y su inteligencia. El estudio no se refería a un corto período de la vida, como sucede en nuestros tiempos y se manifiesta cuando decimos que alguien “está todavía estudiando”. Entonces abarcaba la rutina diaria de la vida entera de una persona, su *status social* y su función simbólica. (ILLICH, 2002, p. 25)

Chartier faz uma análise sobre a diferença de hábitos de leitura e o exercício de conhecimento que proporcionavam. A forma de notação do alfabeto ao material que o encarna era antigamente baseada no pergaminho, que exigia a imersão na atividade de leitura. É possível compreender que este suporte possibilitava no máximo, inscrições no próprio texto do pergaminho que se lia por meio de notas ou considerações, como será visto adiante, ou uma performance oral como um comentário correspondente ao que está sendo lido. Esta tecnologia não permitia uma atividade de produção simultânea em um

suporte paralelo de escrita, cuja característica central não é a inserção numa tradição, mas a colocação de uma ideia que surge de uma síntese geral do escritor.

A leitura antiga é leitura de uma forma de livro que não tem nada de semelhante com o livro tal como o conhecemos, tal como o conhecia Gutenberg e tal como o conheciam os homens da Idade Média. Este livro é um rolo, uma longa faixa de papiro ou um pergaminho que o leitor deve segurar com as duas mãos para poder desenrolá-la. Ele faz aparecer trechos distribuídos em colunas. Assim, um autor não pode escrever ao mesmo tempo que lê.

Ou bem ele lê, e suas duas mãos são mobilizadas para segurar o rolo, e neste caso, ele só pode ditar a um escriba suas reflexões, notas, ou aquilo que lhe inspira a leitura.

Ou bem ele escreve durante a sua leitura, mas então ele necessariamente fechou o rolo e não lê mais. Imaginar Platão, Aristóteles ou Tito Lívio como autores supõe imagina-los como leitores de rolos que impõem suas próprias limitações.

Isto supõe imagina-los, também, ditando seus textos e dando uma importância à voz infinitamente maior que o autor dos tempos posteriores que, no retiro de seu gabinete, pode escrever ao mesmo tempo que lê, consultar e comparar obras abertas diante de si. (CHARTIER, 1999, p. 24)

Segundo Illich, é necessário considerar também uma característica própria do contexto medieval, que não se liga somente ao suporte material – a existência material do objeto pergaminho ou do objeto página de livro-texto -, mas à forma como se compreende as mudanças na tecnologia do alfabeto pelo significado de sua inscrição, ou seja, a forma com que se percebe o que está registrado na página.

Na simbologia e na iconografia medieval, a inscrição de registros (letras, pinturas, gravuras) no suporte material não faz nesta inscrição o jogo de luz e sombras do cenário retratado, o pintor não sugere nenhuma fonte de luz. A luz, como Iluminação, não pode ser colocada pelo homem, pois é imanente de todas as coisas, que são parte da criação divina. Quando a luz atinge a página, toda ela se ascende, se ilumina. A partir de Hugo, a página acesa pela luz proporciona a Iluminação do leitor.

Para Hugo la página irradia, pero no sólo la página, también el ojo destella. Todavía hoy se dice en la lenguaje corriente que los ojos “brillan”. Pero cuando lo decimos, sabemos que estamos hablando metafóricamente. No era así para Hugo, que concebía la operación de la mente en analogía con la percepción de

su propio cuerpo. Según la óptica espiritual de los primeros escolásticos, la *lumen oculorum*, la luz que emana del ojo, era necesaria para llevar los objetos luminosos del mundo a la percepción sensorial del observador. El ojo brillante era una condición para la vista. El *incipit* implicaba que la lectura retiraba la sombra y la oscuridad de los ojos de una especie caída. La lectura, para Hugo, es un remedio porque devuelve al mundo la luz que este había perdido debido al pecado. (ILLICH, 2002, p. 32)

Aqui é necessário destacar o que propõe Hugo. Ele sugere que o leitor se exponha à luz que emana da página, de tal modo que possa identificar-se a si mesmo, reconhecer o seu eu. No exílio para a leitura, a meditação do estudo permite a compreensão da tradição, da *autocritas*, a partir de quem lê. Este movimento inaugura a noção de pessoa, de eu, da qual a concepção de indivíduo moderno é uma posterioridade do mesmo processo:

Esta frontera existencial para una persona que quiera encajar en un mundo como el nuestro. Una vez que ha modelado la topología mental de un niño, éste será siempre un extranjero en todos los “mundos” excepto en aquellos que, como el suyo propio, estén integrados por exiliados.

A menudo se afirma que esta frontera aparece en la época de Hugo como un aspecto del nuevo significado de la persona, *persona*, y su reconocimiento social. A principios de la Edad Media *persona* denota oficio, función, papel..., derivándose en formas diversas del origen de la palabra en latín, *persona*, máscara. Para nosotros significa la esencia del individuo, concebido como una personalidad única, física y psíquica. [...]

Lo que quiero subrayar es la especial correspondencia que existe entre la aparición de la identidad entendida como una persona y la aparición de “el” texto a partir de la página. [...] Hugo insta a sus alumnos a no leer para parecer cultos, sino para !buscar las palabras de los sabios, y poner todo su empeño en mantenerlas siempre ante los ojos de la mente como un espejo ante su rostro”. (ILLICH, 2002, p. 37 – 38)

Não se pode minimizar a aparição do processo de reconhecimento social e operação mental referentes à noção de eu, na época de Hugo e inscrito em sua obra. A noção de pessoa anterior está indissociada do seu ofício, da sua família, da sua ordem religiosa, da sua comunidade e localidade, da ideia de mundo como expressão do sagrado cristão. Colocar-se em exílio para reconhecer e identificar a Iluminação em si mesmo através da página é algo completamente diferente da operação anterior, que significava reconhecer a

mesma Iluminação no seu contexto do todo social que experiência.

Hugo propõe o estudo como a busca pela Sabedoria, mas não faz isso como uma mera recomendação. Em se tratando de educação, é necessário acompanhar que processos pedagógicos e atividades que devem corresponder ao objetivo geral proposto. Ou seja, as formas de relacionar as experiências proporcionadas ao longo da vida em meio à cultura e às relações sociais para a constituição de quem está em processo de instrução.

Nesse sentido, entender como Hugo entende ordem, memória e história são fundamentais. Ordenar, a categoria *ordo*, significa a “interiorización de esa armonía cósmica y simbólica que Dios ha establecido en el acto de la creación”. Até então, a ordem de todas as coisas estava dada de antemão, porque era entendida como a ordem da criação. Os estudantes devem encontrar sentido em sua própria memória, utilizando de artifícios mnemotécnicos para ter em sua mente toda a produção intelectual já criada. De fato, acreditava-se que toda e qualquer obra que já tinha sido escrita estava à disposição dos mosteiros católicos para estudo, e é dever recordar-se de todas elas em detalhes. A ordenação que sugere Hugo *insere-se* na *ordo* divina, mas deve ser *organizada*, criada, a partir do próprio estudante:

Hugo insiste ante sus discípulos en que el orden histórico debe distinguirse del orden con el que aprendemos. La lectura coisadosa siempre toma y escoge elementos que luego han de unirse, examinarse y organizarse. Pero este proceso de ponder en orden sólo será efectivo cuando el lector recuerde algo fundamental: todas las cosas y eventos de este mundo adquieren en su significado del lugar en el que estén colocadas en la historia de la creación y la salvación. La tarea del lector es ir colocando todo lo que lee en el punto preciso que le corresponde en la *historia* que va del Génesis al Apocalipsis. Sólo de este modo avanzará hacia la sabiduría a través de la lectura. (ILLICH, 2002, p. 47)

Segundo a análise de Illich, é proporcionado por este processo de estudar, e pela forma como se recorda e se organiza, uma história que é diferente da substância que é recordada.

O alfabeto é um registro de sons, figuras que representam graficamente o trabalho do corpo na sua emissão. O alfabeto, portanto, registra sons, e não ideias. É por este

motivo que Illich compara os pergaminhos de textos medievais a partituras. A leitura monástica não era feita a partir do conteúdo inteligível do papel, mas a partir do trabalho do corpo, que deveria pronunciar em voz alta e em conjunto, num exercício por muitas vezes exaustivos, os sons inscritos. Como bem coloca o autor, é um sistema infalível, porque os leitores podem treinar e pronunciar mesmo coisas que nunca ouviram anteriormente (ILLICH, 2002, p. 56). Na leitura monástica o leitor deseja ser possuído pela palavra, e não a manipular. Pela metáfora utilizada por Illich, ler é degustar com o corpo a experiência da leitura, percorrendo os códigos fonéticos em busca da Sabedoria, como o andar por vinhedos saboreando uvas, um esforço que envolve todos os sentidos. Nos princípios do século XIII, a leitura monástica, que era a forma praticada nos mosteiros cristãos europeus e como foi vivida e recomendada por Hugo, se faz muito menos frequente, dando lugar à proeminência da leitura escolástica.

Cincuenta años después de Hugo, esto, en general, ya no era real. La actividad técnica de descifrar ya no crea un auditorio y, por tanto, tampoco un espacio social. Entonces el lector hojea las páginas. Sus ojos reflejan la página bidimensional. Pronto concebirá su propia mente en analogía con un manuscrito. La lectura se convertirá en una actividad individualista, una relación entre un yo e una página.

Hugo escribe tanto su *De institutione* como el *Didascalicon* en un momento en el que esta transición se está preparando, pero aún ha ocurrido. Sus reflexiones sobre el acto y el significado de la “lectura” coronan una tradición que se desarrolló durante siglos. Sin embargo, también él ayudó de múltiples y sutiles maneras a producir el inminente terremoto. Hugo incita a su alumno a dedicarse al *studium* gratuito y, al mismo tiempo, a ser, conscientemente, un ejemplo individual en este camino.

Hugo “descubre” el deber universal de comprometerse con el estudio y redescubre la función ejemplar asumida por la persona individual que dedica su vida a aprender. Al hacerlo extrae las últimas consecuencias de la praxis medieval, en la que la *lectio divina* no era una simple tarea de clérigos. (ILLICH, 2002, p. 111)

O *Didascalicon* de Hugo é representativo da transição entre a monástica e a escolástica. Sua obra é muito mais próxima de qualquer livro moderno à disposição em livrarias do que textos produzidos há cinquenta anos atrás de seu tempo. A partir daquele



período as inscrições na página passaram a indicar símbolos visuais de conceitos que projetam o pensamento do autor, e não padrões sonoros. Desta forma, a leitura predominante deixa de ser pronunciada, criando um ambiente social, e passa a ser silenciosa, dizendo respeito à interpretação daquelas que lê. O livro não é mais um vinhedo para ser degustado, mas um armazém que deve ser examinado. Para possibilitar tal exame, os espaços entre as palavras são privilegiados, e o texto é dividido por parágrafos. São criados índices alfabéticos, por nome, por tema, para que se possa encontrar o raciocínio de quem escreve de maneira objetiva. A busca pela Sabedoria dá lugar à busca pelo conhecimento.

En la generación de Hugo el libro es como un corredor en el que el *incipit* es la entrada principal. Si alguien lo hojea esperando encontrar determinado pasaje, tiene tantas probabilidades de encontrarlo como si abriera el libro al azar. Después de Hugo, sin embargo, se puede penetrar en el libro por donde se desee con bastantes probabilidades de encontrar lo que uno busca. Aún es un manuscrito, no un libro impreso, pero técnicamente es ya un objeto sustancialmente distinto. El flujo de la narración se ha cortado en párrafos, cuya suma total constituye ahora el nuevo libro. [...] Únicamente después de Hugo, el acceso fácil a un lugar específico se convirtió en procedimiento habitual. [...]

Aparece un nuevo tipo de lector que en pocos años de estudio desea familiarizarse de un nuevo modo con un número de autores mayor que el monje meditante podría haber examinado con detenimiento en toda su vida. Estas nuevas demandas son al mismo tiempo estimuladas y cubiertas con los nuevos instrumentos de consulta. Su existencia y su utilización son completamente nuevos. [...]

Estos pasos del registro del discurso al registro del pensamiento, del registro de la sabiduría al registro del conocimiento, de la transmisión de autoridades heredadas del pasado al almacenamiento del “conocimiento” propiamente dicho, preparado para ser utilizado de inmediato, pueden, por supuesto, entenderse como el reflejo de una nueva mentalidad y una nueva economía que aparecen en el siglo XII. (ILLICH, 2002, p. 127 – 128)

É muito significativa a diferença de operação que se faz para a compreensão do mundo: se passa do comentário sobre a História da criação para a história sobre um tema. No período anterior a Hugo os livros eram escritos veneráveis, respeitados, e seguiam a ordem da narração, da leitura oral. A glosa, ou o comentário que se inscrevem no

pergaminho são a consequência visual do processo mental da leitura monástica (ILLICH, 2002, p. 129). Assim, os textos mantinham sua forma original, ao mesmo tempo que se modificavam às margens pelas notas, que eram lentamente absorvidas à obra. Tudo o que era escrito e adicionado estava à serviço da cosmologia cristã e, portanto, “nada do que passava pela mente do leitor era julgado como inapropriado para comentar um determinado texto” (ILLICH, Op. Cit, tradução minha).

Já no século XIII a forma de inscrição da página foi modificada. A glosa passa a ser anotada de um tamanho diferente, menor do que o texto original. Agora, o seu tamanho é calculado para caber exatamente no espaço da página, sem ocupar o espaço programado para o texto original. Em alguns livros, as notas começam a ser anotadas ou sublinhadas de outras cores. Na página não se projetam mais os sons do alfabeto indissociados da página, mas sim o alfabeto como padrões mentais de conhecimento, independente da fala, do ouvido e da página. O texto não mais se funde ao comentário; o texto original se subordina à imagem mental de quem o manipula. Está inscrito na página o autor individual.

La glosa tiene aquí el propósito de sacar a la luz el *ordo* que [uno] ha leído en un texto. El libro culto ya no es una secuencia de comentarios ensartados como cuentas en el hilo de la narración de otra persona. El autor se encarga ahora de proporcionar la *ordinatio*. Él mismo escoge un tema y se ocupa de sus partes según la secuencia dictada por el orden que *él mismo* determina. Lá página visible ya no es el registro del discurso, sino la representación visual de un argumento que se desarrolla paralelamente al pensamiento. [...]

Los patrones creados por esta nueva técnica gráfica realzan el naciente lenguaje escrito. A principios del siglo XIII, una breve secuencia de glosas recoge, al inicio de cada capítulo, el argumento que se desarrollará. Estos argumentos se colocan en una secuencia numérica, *prima causa, secunda... quinta*. Cuestiones retóricas estándar, a modo de puntuación, preceden a la conclusión de cada argumento. Estas cuestiones están “marcadas” con una fórmula que suele comenzar con *obicitur*, que dignifica “alguién podría objetar”. Una *auctocritas*, una cita o un “hombre de paja”, expresa dudas acerca del *argumentum* que el autor acaba de exponer y le da la oportunidad de aclarar su punto de vista con una *responsio*, su respuesta. Estos signos están señalados en la página con colores especiales. El lector reconoce inmediatamente dónde el autor ha dado la palabra al oponente o *adversarius*. Mediante estas marcas visuales, la tarea de percibir la *ordinatio* del autor se traslada del oído al ojo, y del ritmo del sonido a un nuevo espacio artificial. El modo en que la *ordinatio* depende de esta

arquitectura visual hace que cada vez sea más necesario el libro ante los ojos cuando se lee. (ILLICH, 2002, p. 131 – 132)

A criação dos índices alfabéticos, temáticos ou por nome são, portanto, formas de acessar o *ordinatio* do autor do texto. São mecanismos gráficos representativos de um salto cultural em que a pessoa passa de narradora de uma história que representa o mundo, para ocupar o lugar de autora de um texto que representa o seu próprio raciocínio, o seu *cogitatio*:

Más que un medio para revivir una *narratio*, el libro filosófico y teológico se convierte en la exteriorización de una *cogitatio*, de una estructura de pensamiento. Esta *cogitatio* no es, en primer lugar, la memoria hablada de un acontecimiento, sino un elaborado esquema de razonamientos. La composición de la página, a su vez, graba este esquema en la memoria visual. La página se divide en párrafos, cada uno de los cuales corresponde a una *distinctio*, un punto de vista diferente. Se utilizan marcadores para llamar la atención sobre la secuencia de *distinciones*. Los títulos, que en la Antigüedad sólo se usaban ocasionalmente y que incluso vuelven raros después de Isidoro, regresan con creces en el siglo XIII: en la *summa* de ese siglo, las referencias al propósito del autor, como *quaesito, obicitur, respondeo dicendum est* son los asideros utilizados para exponer sus ideas. El dictado se vuelve casi imposible para los teólogos, a no ser que se remitan a sus notas. (ILLICH, 2002, p. 140 – 141)

Para Hugo todas as coisas do mundo estavam tomadas pela graça divina cristã. O exercício do estudo nada mais era para ele do que ampliar as formas de compreensão desta graça. Mas as mudanças na técnica de leitura foram situadas no momento histórico da passagem do século XII para o século XIII, tomando um curso diferente daquele ansiado por Hugo. Para o autor do *Didascalicon*, todas as modificações na forma de ler e de estudar não deveriam apartar a pessoa do seu contexto social e cosmológico, de forma que o estudo deveria estar situado na *ordo* divina. A passagem do século assistiu o uso da leitura escolástica para um sentido diferente.

A tecnologia do alfabeto que proporcionou o livro-texto, isto é, o texto argumentativo que expõe um raciocínio particular separou a leitura, a escrita, a fala e o pensamento, que antes eram tomados socialmente em sua estrutura mental como um

processo unitário do corpo, do espírito e da mente. Desta forma, estão preparadas as condições para o indivíduo moderno, apegado à sua racionalidade e despregado de tudo mais, que expõe a sua singularidade pela expressão única da sua interpretação do mundo, alheia à sua condição coletiva, social, corporal e espiritual/moral/cosmológica. O *cogito*, sistematizado por Descartes, tem todas as suas condições colocadas já a partir do século XIII. Se o monastério foi o local privilegiado para a leitura monástica, as então recentes universidades e instituições escolares são o local privilegiado para a leitura escolástica. Estas instituições, que hoje monopolizam as formas de relacionamento com o saber, e apresentam pequenas variações das mesmas tecnologias do alfabeto e dos processos educativos, são baseadas no livro-texto e na educação para a sua mentalidade equivalente, a do indivíduo moderno.

É através das modificações sobre a forma de produzir texto que começa a ser identificada a figura do autor, como reconhece Buenaventura um século depois de Hugo:

Há quatro formas de fazer um livro. Há alguns que escrevem as palavras de outro sem acrescentar nem mudar nada em absoluto, e o que faz isso é um escriba (*scriptor*). Há os que escrevem palavras de outros e acrescentam algo, mas os acréscimos não são seus. O que faz isso é um compilador (*compiler*). Depois, estão os que escrevem tanto palavras de outros como as suas próprias, mas predominam as de outros e acrescenta as suas como complemento aclamatório. Quem faz isso é um comentador (*commentator*), mais que um autor. Mas quem escreve tanto o próprio como o que toma de outros, acrescentando a palavra destes para confirmar as suas, deve ser chamado autor (*auctor*). (BUENAVENTURA *apud* ILLICH, 2002, p. 141, tradução minha)

Portanto, conclui-se que o surgimento do autor individual, o seu reconhecimento social, foi uma consequência da mudança da tecnologia do alfabeto e da prática de estudo, que dependeu, em primeiro lugar, do surgimento da ideia de indivíduo. Estas poucas páginas que se passaram, no esforço de apresentar uma pequenina síntese do livro de Ivan Illich direcionado à questão do surgimento da noção de indivíduo moderno e autoria individual não tem a pretensão de esgotar as implicações de sua obra. Entretanto, pode evidenciar com segurança que aquilo que a bibliografia apresenta comumente como o

ponto de surgimento do reconhecimento do autor individual – a imprensa de Gutenberg – está muito mais ligada à expansão quantitativa do livro-texto do que mudanças qualitativas sobre a conduta social e a compreensão de si e do mundo. A estrutura que o inventor transpôs para a máquina tipográfica é a mesma já encontrada no século XIII. Tampouco é possível creditar à imprensa a difusão do livro-texto e a sua respectiva mentalidade individualizada pela publicação em ritmo e volume muito maiores. Esta expansão para outros públicos está ligada à expansão da alfabetização em meio à expansão das universidades e escolas sob domínio da igreja católica.

A instituição relativamente nova da universidade fazia parte de uma instituição muito mais antiga, a Igreja. Não surpreende que seja comum apresentar a Igreja medieval como tendo exercido o monopólio do conhecimento. E, também, como observamos no capítulo 1, não devemos esquecer que a pluralidade dos saberes, nesse caso os diferentes saberes dos artesãos medievais (que tinham suas próprias instituições de ensino, oficinas e guildas), e dos cavaleiros, camponeses, parteiras, donas de casa e outros. Todos esses conhecimentos eram transmitidos principalmente de maneira oral. Contudo, à época da invenção da imprensa, a alfabetização dos leigos já tinha longa história na Europa ocidental (na Europa oriental, ao contrário, onde a religião era cristã ortodoxa e o alfabeto, cirílico, a alfabetização dos leigos era relativamente rara). Os hereges, que se multiplicavam ao mesmo tempo que as universidades, foram descritos como “comunidades textuais”, que se mantinham pelas discussões de ideias que estavam registradas em livros. (BURKE, 2003, p. 39)

Em relação à autoria individual, o que a invenção de Gutenberg realmente modificou foi a expansão da pressão sobre as autoridades legisladoras para a formalização do autor em lei. Este assunto será retomado adiante, porque é necessário acentuar que implicações existem em reconhecer a mudança de uma mentalidade a partir da expansão de relações comerciais (com Gutenberg), ou a partir de processos educativos (com as mudanças na tecnologia do alfabeto). Por hora, ainda há algumas discussões necessárias a respeito do indivíduo moderno.

Quando Louis Dumont trata do seu ensaio sobre o individualismo, usa categorias teóricas rebuscadas como “indivíduo-no-mundo” e “indivíduo-fora-do-mundo” para fazer a sua análise. Sem me apegar ao seu método, que rotula de “hierárquico” e à sua visão um

tanto quanto evolucionista de história e cultura, acredito que algumas de suas considerações podem ser discutidas em relação à perspectiva adotada neste capítulo. Um ponto sensível diz respeito a *ordo* e *cogitatio*.

Dumont trata brevemente de Guilherme de Occam, escolástico franciscano da primeira metade do século XIV, e o elege como “arauto do espírito moderno”. Da sua análise de Occam é possível perceber a passagem do processo de entender e vivenciar a *ordo* divina – a ordem divina estabelecida na criação pelo Deus da cosmologia cristã, que unia a todos os homens em comunidade, tudo que há no mundo como parte do sagrado – para o processo de compreensão do raciocínio da criação divina para aplicá-la.

[...] não existe lei natural deduzida de uma ordem ideal das coisas; nada existe além da lei real estabelecida, seja por Deus, seja pelo homem com a permissão de Deus, a lei positiva. [...] Veremos essa referência ao poder de Deus refletir-se nas instituições humanas. A lei, que em seu aspecto mais fundamental era uma expressão de ordem descoberta na natureza pelo espírito humano, torna-se em sua totalidade a expressão do “poder” ou da ‘vontade’ do legislador. Além disso, enquanto que o direito era concebido como uma relação justa entre seres sociais, torna-se agora o reconhecimento social do poder (*potestas*) do indivíduo. Occam é, assim, o fundador da “teoria subjetiva” do direito, que é, de fato, a teoria moderna do direito. (DUMONT, 1985, p. 78)

Baseado numa leitura escolástica, o ato de conhecer e escrever é o mesmo de criar e ordenar, como visto com Illich. A descoberta da ordem da natureza, ou seja, o ato de decifrar do raciocínio de Deus, é a projeção da racionalidade do homem individual, da sua mentalidade em busca da forma que este próprio indivíduo considera perfeita. É desta forma que o raciocínio individual passa a disfarçar-se de *lei natural*, o processo de convencionar algo que provém de si como universal a tudo o que há no mundo. É possível visualizar este processo numa passagem em que Burke comenta a estruturação do conhecimento, a ordem curricular e a hierarquização dos saberes como a árvore do conhecimento, tomando a árvore como metáfora da naturalização do convencionado:

Outra metáfora-chave do século XVI, e da Idade Média, para visualizar o sistema de conhecimento era a de uma árvore com seus galhos. Além da árvore

do conhecimento como a *Arbor scientiae*, de Raimundo Lúlio, escrita por volta de 1300, mas reeditada várias vezes no período, havia árvores da lógica, árvores da consanguinidade, árvores da gramática, árvores do amor, árvores das batalhas e até uma árvore dos jesuítas. [...]

Pensar em termos de árvore sugere uma distinção entre o dominante e o subordinando, troncos e galhos. Lúlio e Gilhausen seguiram a metáfora até as raízes e brotos, flores e frutos. A imagem da árvore ilustra um fenômeno central em história cultural, a naturalização do convencional, ou a apresentação da cultura como se fosse natureza, da invenção como se fosse descoberta. Isso equivale a negar que os grupos sociais sejam responsáveis pelas classificações, assim sustentando a reprodução cultural e resistindo às tentativas de inovação. (BURKE, 2003, p. 82)

A substituição da *ordo* divina pela racionalidade individual do *cogitatio* implica em algumas considerações fundamentais. A primeira é que a humanidade europeia se vê separada do ambiente natural. Agora a ideia de natureza como expressão da perfeição provém da própria humanidade, de suas convenções. O ambiente natural não é mais um equivalente na criação divina, uma expressão do sagrado assim como é a humanidade. As pessoas não vivem mais *com* a natureza, mas vivem *sobre* ela, impõem seu *cogito*. É deste raciocínio que está a base da concepção de cultura moderna. Na Idade Média antes do século XII, não existia cultura nos termos que a conhecemos, porque as pessoas efetivamente não se consideravam social e mentalmente como criadoras, mas um meio pelo qual se expressa a criação divina. Agora o homem cria suas culturas, seus meios de vida e suas instituições da mesma forma que ordena seu pensamento à página, e esta criação está articulada na oposição entre natureza e cultura.

Dir-se-ia que, em vez de encontrar num outro mundo o refúgio que nos permite desvencilhar-nos das imperfeições deste, decidimos encarnar esse outro mundo através de nossa ação decidida sobre este em que vivemos. E, o que é de uma importância imensa, aí está o modelo do artificialismo moderno em geral, a aplicação sistemática às coisas deste mundo de um valor extrínseco, imposto. Não um valor extraído de nossa pertença ao mundo, de sua harmonia ou de nossa harmonia com ele, mas um valor enraizado em nossa heterogeneidade em relação a ele: a identificação da nossa vontade com a vontade de Deus (Descartes: o homem se tornará “amo e senhor da natureza”). A vontade assim aplicada ao mundo, o fim procurado, o motivo ou a mola profunda da vontade, são fatores estranhos. Por outras palavras, são extramundanos. A

extramundandade está agora concentrada na vontade individual. (DUMONT, 1985, p. 67)

Uma outra consideração, e fundamental, é que a humanidade europeia se vê em posição legitimada para ordenar o mundo e, portanto, está legitimada para *corrigi-lo*. O mundo, as outras pessoas, as instituições, o ambiente natural, a moral e as responsabilidades e deveres são passíveis de avaliação e intervenção a partir de critérios individuais voláteis, que não necessariamente vão representar a coletividade e a sua cultura.

Em primeiro lugar, a ciência é suprema no nosso mundo e, para tornar possível o conhecimento científico modificou-se, como recordávamos no início, a definição do ser, excluindo dela, precisamente, a dimensão axiológica. Em segundo lugar, a ênfase sobre o indivíduo levou a interiorizar a moral, a reservá-la para a consciência individual, ao passo que era separada dos outros fins da ação e distinguida da religião; O individualismo e a separação concomitante entre o homem e a natureza desajuntaram assim o bem, o verdadeiro e o belo, e introduziram um profundo abismo entre o *ser* e *dever ser*. Essa situação é o quinhão que nos toca no sentido de que ela está no âmago da cultura ou civilização moderna. (DUMONT, 1985, p. 249)

Também é relevante que, sob a mentalidade individualizada, a ideia do que é o coletivo se transforma. Na Idade Média as relações entre pessoas eram mediadas pela consciência cosmológica e moral de que a criação divina as unia em comunidade. Ao mesmo tempo a igreja católica, como instituição poderosa e reguladora da conduta social, estava acima de qualquer organização social existente. A partir da noção de indivíduo moderna a ideia de homem universal baseado no seu *cogitatio*, na sua razão, toma lugar gradativamente, e todas as outras características que configuram uma pessoa como ser social constituído na cultura vão perdendo a sua proeminência.

Para os antigos – à exceção dos estóicos – o homem é um ser social, a natureza é uma ordem, e o que se pode vislumbrar, para além das convenções de cada *polis*, como constituindo a base ideal ou natural do direito, é uma ordem social em conformidade com a ordem da natureza (e, por conseguinte, com as qualidades inerentes ao homem). Para os modernos, sob a influência do



individualismo cristão e estóico, aquilo a que se chama direito natural (por oposição ao direito positivo) não trata de seres sociais mas de indivíduos, ou seja, de homens que se bastam a si mesmos enquanto feitos à imagem de Deus e enquanto depositários da razão. Daí resulta que, na concepção dos juristas, em primeiro lugar, os princípios fundamentais da constituição do Estado (e da sociedade) devem ser extraídos, ou deduzidos, das propriedades e qualidades inerentes no homem, considerado como um ser autônomo, independentemente de todo e qualquer vínculo social ou político. (DUMONT, 1985, p. 87)

Quando nada mais existe de ontologicamente real além do ser particular, quando a noção de “direito” se prende, não a uma ordem natural e social mas ao ser humano em particular, esse ser humano particular se torna um indivíduo no sentido moderno do termo. Um corolário imediato da transformação é a ênfase dada à noção de “poder” (*potestas*), que se apresenta assim como um equivalente funcional moderno da ideia tradicional de ordem e hierarquia. É notável que essa noção de poder, a qual desempenha um papel tão considerável e tão obscuro na teoria política do nosso tempo, surja assim desde os primórdios da era individualista. Se Occam não trata propriamente de política, ele deixa entrever, porém, as noções de soberania do povo e de contrato político.

De um modo geral, e no plano social propriamente dito, já não há lugar para a ideia de comunidade. Ela é suplantada pela liberdade do indivíduo, que Occam estende do plano da vida mística ao da vida em sociedade. Implicitamente, pelo menos, trocamos a *comunidade* por uma *sociedade*, e as raízes religiosas dessa primeira transição, tão decidida quanto decisiva, são evidentes. (DUMONT, 1985, p. 79)

A noção de autoridade, que antes derivava da *autocritas*, a herança da tradição cultural que se presentificava, agora está em segundo plano. O que coloca a autoridade passa a ser o exercício do poder entre indivíduos, ou entre o conjunto de indivíduos. A ideia de *comunidade*, enquanto partilha de uma cultura comum em co-responsabilidade pelo mundo se torna a ideia de *sociedade*, no sentido de um agrupamento de pessoas individuais por uma conveniência racional:

*Societas* – e termos semelhantes: associação, *consociatio* – tem aqui o sentido limitado de associação, e evoca um contrato pelo qual os indivíduos componentes se “associaram” numa sociedade. Esse modo de pensar corresponde à tendência, tão divulgada nas ciências sociais modernas, que considera a sociedade como consistindo em indivíduos – indivíduos que estão em primeiro lugar em relação aos grupos ou relações que eles constituem ou “produzem” entre si mais ou menos voluntariamente. A palavra pela qual os escolásticos designavam a sociedade, ou as pessoas morais em geral,

*universitas*, “o todo”, conviria muito melhor do que “sociedade” ao ponto de vista oposto, que é o meu, segundo o qual a sociedade, com suas instituições, valores, conceitos, língua, é sociologicamente primeira em relação a seus membros particulares, que só se tornam homens pela educação e a adaptação a uma sociedade determinada. (DUMONT, 1985, p. 88)

Por outras palavras, a partir do momento em que não mais o grupo mas o indivíduo é concebido como o ser real, a hierarquia desaparece e, com ela, a atribuição imediata da autoridade a um agente de governo. Nada mais nos resta senão uma coleção de indivíduos, e a construção de um poder acima deles só pode ser justificada supondo-se o consentimento comum dos membros da associação. (DUMONT, 1985, P. 92)

A justificativa lógica da modernidade para a existência de um poder acima de indivíduos autônomos e autosuficientes é a do consentimento comum, do contrato social, bem articulada no Iluminismo. De acordo com os contratualistas, de forma geral, o contrato social é o acordo comum, a melhor escolha racional entre liberdades individuais, o acordo subentendido que regula externamente a conduta individual e a harmonia social. Derivados diretos desta forma de conceber o mundo são as concepções racionalistas e individualistas como as de *homo economicus*, de darwinismo social, da aplicação indiscriminada da compreensão da sociedade como teoria dos jogos, do interacionismo, entre muitas outras.

No que diz respeito à autoridade, o contrato é expressão da sociedade enquanto agrupamento de indivíduos, é a relação de poder que institui a submissão de indivíduo(s) a outro(s). Na sociedade ocidental de mentalidade escolarizada a legitimidade do exercício do poder é atestada pelo diploma, o comprovante de conhecimento e legitimidade racional. Todas as demais formas de experiência são acessórias e não conseguem atingir a articulação social. Resta numa sociedade de indivíduos a autoridade, o exercício de poder de umx sobre x outrx. A educação se torna a escala racional tomada a partir do indivíduo “normal”, pleno de suas capacidades racionais, o que institui, por sua vez, a ideia de “indivíduo-desvio”. Se antes a inferiorização de outrx(s) era justificada pela ordem que estabelecida por Deus, agora a ciência é usada como a naturalização do convencionalizado, a justificativa para a submissão e inferiorização racional dx outrx pela imagem do indivíduo.

Deste raciocínio também deriva a ideia de meritocracia, amplamente presente em

todos os aspectos da educação moderna. O indivíduo que se esforça mais, que aplica de maneira mais eficaz a sua racionalidade em todos os aspectos da sua vida e da sua conduta consegue triunfar sobre aqueles outros que não exercem tão bem a sua capacidade individual. Não são levadas em consideração as dimensões materiais, espirituais, cosmológicas, afetivas, psicológicas, raciais, de classe e gênero. Na lógica meritocrática estas são cortinas mentais que atrapalham o êxito. Sem considerar estas dimensões, o indivíduo não se responsabiliza pela condição do mundo, porque concentra seus esforços para o alcance do seu eu ideal. Sem meias palavras, a primazia individualista da meritocracia é um dos mecanismos mais perversos do indivíduo moderno pois, se todas as pessoas se esforçarem para o uso ótimo de suas capacidades racionais almejando o triunfo social, ainda assim, não há vitória para todas. Na sociedade ocidental, mesmo que todos se esforcem, ainda assim haverão os excluídos e incapazes, os condenados da terra (FANON, 1968), porque não há oportunidades sociais, materiais e epistêmicas numa ideologia que se restringe aos parâmetros eurocêntricos.

Para aprofundar a análise, cumpre-nos também refletir que, nessa “luta de todos contra todos”, nesse darwinismo social tão generalizado entre os nossos contemporâneos, os sujeitos reais (ou, em todo o caso, principais) são os indivíduos biológicos, e é claro que essa luta se travava no seio de toda a coletividade. (DUMONT, 1985, p. 167)

A autoridade imposta de um indivíduo sobre os demais, aliada à operação mental de naturalizar o homem racional individual como parâmetro universal é o que abre caminho para comportamentos opressores. A operação de ordenar o mundo pelo *cogito*, e tomá-lo como lei natural significa aplicar parâmetros biológicos e sociais convencionados a espelho do ideal individual, que silenciam, assassinam e oprimem.

As diferentes formas de compreender e viver o mundo, como as diferentes formas de viver a cosmologia, a identidade fenotípica da raça e a identidade de gênero, por exemplo, levam em consideração muito mais do que o *cogito*, e por isso tem sido combatidas pelo ocidente como ameaças à primazia do indivíduo, na medida em que possibilitam a constituição de pessoas com experiências, sensibilidades e condutas

completamente diferentes. A intolerância religiosa para padrões não-cristãos, as formas de homofobia, a escravidão e o racismo e todas as consequências que variam e perpetuam estas e outras expressões são justificadas racionalmente no ocidente moderno.

Sem romantizar, é possível dizer que a sociedade europeia já possuía um parâmetro universal que proporcionava um empreendimento de opressão, como a igreja católica, que se provou reiteradamente uma poderosa máquina de guerra, vide as guerras santas como as cruzadas entre os séculos X e XIII. Entretanto, a pessoa da Idade Média acreditava que a universalidade do mundo se dava através da crença em Cristo e na instituição da igreja católica. O principal critério de distinção do mundo era cosmológico, a divisão entre crentes e não crentes, tementes e não tementes a Deus. Os estudiosos católicos como Agostinho e Boécio percebiam a história como uma única cultura, chegando a tomar os filósofos antigos como preparadores do mundo para a chegada de Cristo. A racionalidade individual possibilita um rompimento com a história universal, possibilitando tantas leituras da história quanto o número de indivíduos que existem, que pensam e ordenam.

Entretanto, ao invés da sociedade se organizar pelas diferentes formas de conceber a história e o mundo – isto é, a partir de diferentes possibilidades de diversificação cultural proporcionadas por indivíduos em suas relações sociais -, esta oportunidade foi perdida, de maneira que a sociedade europeia se organizou a partir do ideal de homem universal racional que produz cultura. Alguns autores resistiram a esta organização, uma vez que as culturas não são homogêneas, mas permeadas por disputas internas. Por exemplo, Dumont faz um belo elogio a Leibniz como um de seus representantes: “Cada cultura (ou sociedade) exprime à sua maneira o universal, como cada uma das mônadas de Leibniz” (DUMONT, 1985, p. 210). Acredito que posicionamentos por uma contra-tendência ao individualismo nunca deixaram de ser desenvolvidos ao longo do tempo sem alcançar, entretanto, lugar privilegiado na sociedade ocidental. Pessoalmente, trago como representantes relevantes desta contra-tendência autores como Lev Vigotski, Goethe e Espinoza, este último através do amigo Augusto Charan.

O que a passagem para o surgimento, consolidação e proeminência do indivíduo faz, de uma maneira ampla, é alterar profundamente os critérios de distinção, que no

mundo moderno são de justificativa racional. Confrontando frontalmente a tese de Max Weber, a visão cosmológica cristã, que ainda perdura como atributo do indivíduo moderno, não é mais central, não organiza a conduta do indivíduo, mas está a ele subordinada. O exercício da racionalidade se perde de uma compreensão cosmológica do mundo. O indivíduo se desprende da sua coletividade – da sua constituição e educação na cultura – para se tornar ser biológico em uso ideal do seu aparato cerebral. É a transposição de que fala Burke, em que o *cogito* é a “a naturalização do convencional, ou a apresentação da cultura como se fosse natureza, da invenção como se fosse descoberta”.

No século XVI com a invasão europeia dos territórios das Américas, o indivíduo moderno como ser biológico prescindido de cultura consolida o seu ápice, mudando definitivamente a forma como as relações humanas são dispostas. Se antes a distinção do mundo era cosmológica entre cristãos e não-cristãos, no mundo moderno a principal distinção é de hierarquia racial.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimar às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 108)

Todas as expressões globais de opressão, violência e totalitarismo se expressam a partir deste eixo, desde a compreensão do defeito biológico como deformação do ideal de

homem, passando pelo nazismo – que elege a raça ariana em oposição às demais, até as relações de escravidão ameríndias e africanas que estruturam as atuais relações de classe. Mesmo as perseguições religiosas estão baseadas na distinção racial, em aproximação ou distância da cosmovisão judaico-cristã característica do indivíduo moderno europeu.

Ao mesmo tempo que o indivíduo moderno justifica racionalmente a universalidade do homem, a liberdade, a igualdade e a fraternidade, também racionalmente justifica a racialização e o assassinato de corpos e epistemes. Louis Dumont diz na conclusão do seu ensaio sobre o individualismo que: “se os defensores da diferença reclamam para ela, ao mesmo tempo, igualdade e reconhecimento, eles estão reclamando o impossível” (DUMONT, 1985, p. 276). Esta é uma afirmação de um europeu questionando a ideologia individualista da própria cultura. E essa afirmação mostra os limites da crítica interna promovida dentro da lógica eurocêntrica. O reconhecimento da diferença, na luta pela igualdade de direitos e reconhecimento entre culturas que constituem pessoas faz parte do esforço deste texto, procurando dialogar com as Expressões Culturais Tradicionais, que estão nas fronteiras do pensamento eurocêntrico.

É somente a partir da consideração de todos estes elementos históricos e teóricos que é possível compreender o significado da ideia de autor individual. Esta ideia deriva da noção de indivíduo surgida com as mudanças na tecnologia do alfabeto e da passagem da leitura monástica para a leitura escolástica entre os séculos XII e XIII. As transformações históricas posteriores como a fundamentação do *cogito* cartesiano e a organização do mundo pela hierarquia racial, que definiram o mundo moderno, possuem as condições para a sua consolidação do autor individual já no século XIII. Mais do que entender a ideia autor individual como uma condição naturalizada e investiga-lo a partir da sua aparência normativa-legal, a investigação de sua gênese permite perceber de que maneira representa uma axiologia, isto é, os valores predominantes de uma determinada sociedade, como axiologia do indivíduo moderno.

## 2.2 A autoria individual como centro dos processos de criação

Anteriormente me comprometi a voltar à discussão sobre as interpretações da gênese da concepção de autor individual, afirmando que “é necessário acentuar que implicações existem em reconhecer a mudança de uma mentalidade a partir da expansão de relações comerciais (com Gutenberg), ou a partir de processos educativos (com as mudanças na tecnologia do alfabeto)”.

Quando a noção de autor individual se coloca a partir da imprensa de Gutenberg, a opção tomada é a seguinte: a circulação de um número muito maior de livros fez com que os criadores de textos tivessem a vontade de ser reconhecidos como autores, escritores; a população leitora, com uma quantidade maior de obras disponíveis, passou a sistematizar junto às editoras, livrarias e bibliotecas o conhecimento por autor. De maneira sucinta, as relações de troca possibilitaram a noção de autoria, formalizada depois em teoria do direito, consolidando o “autor” na organização social.

Estudar este tema com enfoque predominante na área da economia revela aspectos interessantes sobre a formação e perpetuação de uma mentalidade. A economia é a expressão, no âmbito das trocas, de uma cultura, como já demonstraram por exemplo Malinowski, Marcel Mauss e Marx.

Entretanto, entender a autoria individual como derivada principalmente das relações econômicas, segundo a interpretação acadêmica hegemônica, *neste caso*, significa tomar como paradigma o próprio indivíduo racional, ou seja, tomar o indivíduo de forma naturalizada. A autoria seria o ajuste do processo de criação do texto como o equilíbrio da balança entre a renda do autor e a divulgação de seu conhecimento para um público leitor cada vez mais amplo. Pensar nestes termos significa interpretar que autores e leitores fizeram a melhor escolha racional, que proporcionou ao máximo as liberdades individuais de cada uma das partes, à moda do *homo economicus*. Rejeito esta concepção, uma vez que, como já apontado pela bibliografia utilizada, a existência do indivíduo racional não é pré-requisito para os processos de criação.

Por outro lado, acredito que a interpretação pela educação, partindo da análise de

Illich sobre as mudanças da tecnologia do alfabeto, demonstra *a maneira como a exposição de ideias passou de um trabalho coletivo e entre gerações para a expressões do raciocínio individual*. Demonstra como as pessoas passam a se relacionar com o saber a partir de um objeto externo, o livro-texto, e internalizam esta nova organização material na estruturação de sua mentalidade, em sua conduta. Preliminarmente, é possível dizer que *a noção de autoria individual nada mais é do que o reconhecimento social do indivíduo que imprime o seu raciocínio individual, separando a sua criação do ambiente coletivo que lhe dá alicerce*.

A metáfora mais comum utilizada para descrever o autor individual é aquela que sugere a imagem do escritor isolado em seu gabinete, tendo como recurso principal o próprio intelecto, e os seus recursos acessórios são, no máximo, alguns outros livros. O estudo é representado como uma prática de isolamento, assim como o processo de criação. Esta metáfora está de acordo com a própria proposta de conhecimento que se desenvolve a partir da escolástica, em que tudo o que há de se saber são os raciocínios impressos em livros, desvalorizando todas as demais formas de experiência sensorial, intelectual e afetiva, notadamente aquelas experiências dadas em coletivo. Um exemplo é o significado das enciclopédias como apontado por Burke:

O termo grego *encyclopaedia*, literalmente “círculo do aprendizado”, originalmente se referia ao currículo educacional. O termo passou a ser aplicado a certos livros porque estavam organizados da mesma maneira que o sistema educacional, fosse para assistir os estudantes em instituições de ensino superior ou para oferecer um substituto para essas instituições, um curso para autodidatas. Não é de surpreender que, nessa época em que o ideal de conhecimento universal ainda parecia ao alcance, as enciclopédias fossem às vezes compiladas por professores universitários, entre os quais Giorgio Valla, que ensinava em Pavia e Veneza, e Johann Heinrich Alsted, que ensinava em Herbrón, na Alemanha. (BURKE, 2002, p. 89)

O aumento das fontes de pesquisa e das obras de referência proporcionou um número de citações e digressões muito mais heterogêneas do que a discussão de um tópico tradicional derivado da *autocritas*, em que sequer era problematizada a referência. A



organização de textos por temas, nomes e em ordem alfabética contribuiu para os usos do grande volume de obras precedentes. A própria enciclopédia não existiria sem tal organização.

Mudanças no formato físico dos livros no período deixam cada vez mais claro que muitos deles se destinavam a outros usos que não a leitura cerrada ou intensa. Índices remissivos e sumários eram cada vez mais frequentes. O termo sumário devia ser tomado literalmente, uma vez que a lista de capítulos poderia ser substituída ou complementada por um resumo na forma de tabelas classificatórias [...], tabelas que tornavam possível que o leitor percebesse a estrutura do tratado apenas com uma passada de olhos. (BURKE, 2002, p. 164)

Com o aumento exponencial do número de fontes e informações para compor um texto, as obras passaram a ter uma grande possibilidade de composição, diversificando as discussões sobre um mesmo tema. O trabalho de criação do autor passou a ser considerado singular, irrepetível, a obra e expressão de um gênio.

No Renascimento, as disputas sobre plágio eram cada vez mais comuns, a despeito (ou em função) da dificuldade de definir a propriedade intelectual. Os humanistas da época regularmente se acusavam mutuamente de “roubo”, os próprios implicados afirmando que não praticavam senão “imitação” criativa. No século XVII, discussões gerais sobre o assunto apareciam impressas. Escritores e impressores disputavam entre si sobre os direitos de propriedade do texto. Essas disputas têm relação com o “individualismo”, a emulação e a autoconsciência discutidos por Jacob Burckhardt em seu famoso livro sobre o Renascimento italiano. Estão ligadas ao surgimento das ideias de “gênio” e de “originalidade”, com a decadência da noção de “autoridade” e o nascimento do “autor”. Também revelam mudanças do conhecimento, temas discutidos em meados do século XX por Karl Mannheim e Harold Innis. (BURKE, 2003, p. 137)

A criação passa a ser considerada tão específica, que ninguém que não seja aquele que a escreveu conseguiria alcançar tal modo singular de expressar um dado raciocínio. Mas como o texto é agora a expressão de um processo mental individual, o reconhecimento do prodígio passa da composição da obra para a pessoa que a formulou. *O processo de criação se torna lugar de poucos eleitos, dos autores, e não mais uma prática*

reconhecida em todos os aspectos da vida. Os processos de criação são convencionados como uma possibilidade daqueles poucos que possuem o dom. O dom num primeiro momento histórico entendido no sentido da eleição divina para o ato de criar, e um num segundo momento histórico no sentido da predisposição biológica, genética.

Esta transformação é fundamental para as mudanças ocorridas nos processos educativos do ocidente, e também para a noção de autoria individual. É importante lembrar, como apresentado anteriormente, que na compreensão medieval o ato de criação é considerado como ato humano inspirado pelo sagrado. Todos os aspectos da vida estão impregnados de elementos simbólicos cristãos, e por isso o exercício de criação se reconhece em tudo, porque nesta concepção tudo é objeto da ação humana pela/para a bênção divina.

O reconhecimento da genialidade humana acontecia por aclamação social da habilidade e da graça de alguém que muito se destacava numa prática de que eram participantes todo um coletivo, como as ligas de artesãos, grupos de estudiosos em mosteiros, ligas de guerreiros. As pessoas que não eram consideradas gênios também criavam, também se reconheciam como capazes. A partir da autoria individual a legitimidade da criação se torna atributo de poucos, e promove uma divisão social entre aqueles legitimados a criar, pessoas instruídas e socialmente privilegiadas, e aqueles que são desacreditados da sua possibilidade de criar.

O conhecimento se torna objeto de acúmulo (ILLICH, 2002). O objetivo geral que se coloca para o estudo é colecionar o conhecimento em uma leitura rápida e extensiva, concentrando-se na informação. A quantidade grande de conhecimentos se torna uma ponte para a expressão autoral individual.

Retrospectivamente, é tentador descrever a primeira metade do século XVII como uma breve “era da curiosidade”. [...] Em segundo lugar, houve uma mudança na concepção do conhecimento, para empregar a famosa expressão de Alexandre Koyré, “do mundo fechado ao universo infinito”, uma nova visão do conhecimento como cumulativo. A novidade perdeu suas associações pejorativas e se tornou uma recomendação, como nos títulos dos livros de Kepler, *Nova Astronomia*, e de Galileu, *Discurso sobre duas novas ciências*. (BURKE, 2003, p. 104 – 105)

A recomendação de Hugo em seu *Didascalicon* era que a leitura e o estudo não servissem somente como informação ou como conhecimento. Os textos deveriam ser saboreados, mastigados, numa leitura imersiva que aliaria o conhecimento à sabedoria, à revelação das mais profundas implicações do ato de conhecer sobre o ato de viver. Não só a sabedoria perduraria, mas também o raciocínio de um autor registrado na página. O que se observou historicamente foi a fragmentação do raciocínio representativo de uma visão corporal, cultural e cosmológica em dados. O uso de uma obra muitas vezes se apega a citações, conceitos e terminologias, sem entretanto procurar respeitar o raciocínio geral de quem escreveu. As novas criações autorais, como conhecimento, *substituem* socialmente o caráter duradouro da sabedoria e o raciocínio registrado.

A tradição positivista busca o alcance da Verdade Científica – uma única verdade científica – que explica eficientemente o mundo, e nega todas as formas anteriores (que por isto são supersticiosas ou equivocadas) de conhecimento. Isto coloca o autor não como parte de um acúmulo histórico permeado por uma diversidade de perspectivas, mas o situa como um substituidor da história e das contribuições anteriores à sua obra. Isto é, é o responsável pela produção voltada para o futuro que, entretanto, tende a silenciar o passado, as tradições, o acúmulo histórico. (PEQUENO, 2015, p. 93 – 94)

A forma como se compreende a organização social a partir da primazia do indivíduo é importante para a compreensão da autoria individual no sentido da propriedade. Na primazia do indivíduo herdeira da Renascença, o aspecto coletivo é a sociedade como um agrupamento de indivíduos racionais por meio de um contrato social subentendido. As instituições sociais e os seus mecanismos de convivência devem assegurar o caráter personalíssimo de todas as relações.

A autoria individual é uma expressão desta organização social, um indivíduo representante do “direito natural” inerente a cada *pessoa humana*. Por analogia, é criada a *pessoa jurídica*, que representa o agrupamento de indivíduos por meio de um contrato explícito, que é a expressão maior da noção de homem racional em comunidade por uma determinada conveniência. É somente esta a noção de obra coletiva na concepção de

autoria individual. Limita-se qualquer compreensão de coletividade baseada numa cultura comum que extrapole o consentimento explícito de um contrato. Para Burke:

Pode ser útil a esta altura distinguir duas concepções de texto (ou de imagem), a “individualista” e a “coletivista”. No primeiro caso, o texto é visto como propriedade de um indivíduo porque foi obra de um cérebro individual. Nesse sentido, vivemos numa cultura fortemente individualista. No segundo caso, o texto é visto como propriedade comum porque cada novo produto deriva de uma tradição comum. Essa visão foi predominante na Idade Média, como mostra a tradição das cópias. Os escribas que copiavam manuscritos aparentemente se sentiam livres para fazer acréscimos e alterações. De modo análogo, os estudiosos que escreviam obras “novas” se sentiam livres para incorporar passagens de seus precedentes. A tendência a atitudes mais individualistas foi estimulada pela possibilidade da impressão, que ajudou ao mesmo tempo a fixar e a difundir os textos. Mesmo assim, o processo de mudança não foi repentino nem suave, e exemplos da sobrevivência de atitudes coletivistas nos séculos XVI e XVII não são difíceis de encontrar, coexistindo com a ascensão de privilégios e patentes.

A ideia de “propriedade comum” é certamente ambígua. É preciso perguntar: comum a quem? E a resposta frequentemente é: “comum a um grupo social”, seja uma guilda ou um governo, e não “comum a todos”. Difundir a informação mais amplamente pode muito bem ser visto como uma espécie de traição. No início do período moderno, os cuidados complementares e opostos de manter e divulgar os segredos de ofício podem ser encontrados em inúmeros campos. (BURKE, 2003, p. 139 – 140)

Segundo a análise de Michel Foucault feita sobre a autoria, e corroborada por seu estudante Roger Chartier, a noção de autoria individual está ligada à preservação de ideias convenientes e à necessidade de punição de discursos que representam uma ameaça:

A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição dos textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas ou políticas. Esta “apropriação penal” dos discursos, segundo Michel Foucault, justificou por muito tempo a destruição dos livros e a condenação de seus autores, editores ou leitores. As perseguições são como que o reverso das proteções, privilégios, recompensas ou pensões concedidas pelos poderes eclesiásticos e pelos príncipes. O espetáculo público do castigo inverte a cena da dedicatória. A fogueira em que são lançados os maus livros constitui a figura invertida da

biblioteca encarregada de proteger e preservar o patrimônio textual. Dos autos-de-fé da Inquisição às obras queimadas pelos nazis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensavam erradicar para sempre suas ideias. A força do escrito é de ter tornado tragicamente derrisória esta negra vontade. (CHARTIER, 1999, p. 23)

Esta interpretação não representa a linha de argumentação proposta por esta tese, mas pode ajudar a compreender a maneira como as formas de opressão e roubo se articulam no mundo moderno. As criações baseadas na autoria individual são atribuídas a um responsável (ou a um conjunto de responsáveis identificados por uma sociedade contratual). O controle social das suas criações pelo aspecto punitivo proporciona um filtro de coerência que emana dos centros de poder ocidentais como por exemplo as universidades, as formas de financiamento e fomento das expressões artísticas, culturais e/ou intelectuais, além de toda a ação de um Estado. A exposição de uma ideia pode rapidamente ser absorvida ou combatida.

As criações baseadas num aspecto coletivo como as Expressões Culturais Tradicionais, por outro lado, não são passíveis dos mesmos mecanismos de controle porque não possuem a identificação nominal de seus responsáveis (PEQUENO, 2012). Desta forma, não é possível fazer um filtro de ideias, então é feito um combate à própria existência daquelas pessoas e comunidades que herdaram e criam formas de expressão que são uma ameaça ao mundo moderno, colonial, individual e eurocêntrico. A sociedade e o Estado, de maneira geral, abrem mão do cuidado às culturas tradicionais e aos respectivos detentores. Não se prestam ao impedimento do seu assassinato; nem ao impedimento do roubo simbólico e epistêmico da sua forma de viver e compreender o mundo, por aqueles que tornarão os saberes coletivos em individuais, isto é, passíveis de controle pelos seus mecanismos habituais. Numa sociedade de indivíduos cuja existência é em muitos aspectos a disputa racional e meritocrática de todos contra todos, existem aqueles que entram na disputa em condições desiguais do que os demais, e os detentores de Expressões Culturais Tradicionais são uma porção desses representantes. Numa ideia de criação autoral, a única autoridade que é levada em consideração é aquele autor criador.

O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. No livro em rolo, como no códex, é certo, o leitor pode intervir. Sempre lhe é possível insinuar sua escrita nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão, que se marca tanto no rolo antigo como no códex medieval e moderno, entre a autoridade do texto, oferecido pela cópia manuscrita ou pela composição tipográfica, e as intervenções do leitor, necessariamente indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação à autoridade. Sabe-se muito bem – e [já se] sublinhou os usos lúdicos do texto eletrônico – que isso não é mais verdadeiro. O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha autoridade impondo uma atitude feita de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (CHARTIER, 1999, p. 89-91)

Todas as teorias mais prestigiadas pela academia sobre a ideia de autoria tomam como ponto de partida a centralidade individual. Desta forma, não foi privilegiado o seu debate, uma vez que colocam a atividade do autor individual como categoria que coincide com o processo de criação. Partindo de uma outra concepção, o esforço empregado foi em articular a gênese do indivíduo moderno e a sua relação com a noção de autoria individual, justamente para desnaturalizar a convenção humana de que quem tem autoridade e legitimidade para criar é somente o indivíduo. Também, para desnaturalizar a ideia de que a criação de umx autorx substitui as criações que lhe são precedentes, numa ideia de avanço e progresso do conhecimento.

### *2.3 Mentalidade escolarizada e as Expressões Culturais Tradicionais*

É representativo estudar o indivíduo moderno e a autoria individual pela história da leitura, pela prática social de uso do livro-texto. As práticas de uso do livro-texto estão diretamente ligadas às instituições educativas de mentalidade escolarizada.

Não é prudente identificar o que se entende por educação no período escolástico da Europa medieval com as instituições formais de educação do mundo moderno

ocidentalizado. Muitos processos de mudança foram graduais e cumulativos, como por exemplo o estabelecimento da educação formal fora do domínio da igreja católica, a incorporação gradual de diversas tecnologias em práticas educativas, o estabelecimento do positivismo como ideologia predominante, a voracidade do capitalismo global e o englobamento da educação como insumo e produto, entre muitos outros.

Todas as transformações que caracterizam a sociedade moderna e a sua educação eurocêntrica tem como eixo central de articulação a noção de indivíduo moderno. Os processos de uso do livro-texto, caracterizados entre os séculos XII e XVII na Europa, possuem as mesmas características gerais no mundo moderno, e são a base da educação de mentalidade escolarizada.

A expressão sociedade de mentalidade escolarizada é referente à crítica formulada por Ivan Illich. Segundo o quadro teórico deste autor, a mentalidade escolarizada apresenta algumas características fundamentais que conformam uma mentalidade social, na qual toda e qualquer forma de saber deve ser oferecida, regulada e comprovada institucionalmente. A instituição detém o monopólio de algo muito mais amplo e complexo, que é a educação. Sem diploma, o comprovante do saber, as pessoas são levadas a acreditar que não sabem, que não podem e que não conseguem. Por outro lado, a necessidade sucessiva de comprovantes – do ensino básico à pós-graduação, da profissionalização às especializações – deixam as pessoas sempre na necessidade de um novo comprovante pela necessidade mercadológica imposta de “se atualizar a novas demandas”, desacreditada daquilo que é e daquilo que conhece.

Metade dos habitantes desse planeta jamais colocou os pés numa escola. Não tem contato com professores e não usufrui do privilégio de abandonar a escola antes de completar o curso (drop out). Apesar disso aprendem com relativa eficiência a mensagem transmitida pela escola: precisam de escola sempre e sempre mais. A escola os instrui na sua própria inferioridade, através da cobrança de impostos escolares, ou através de um demagogo que cria expectativas pela escola, ou através de seus filhos quando estes já morderam o anzol. Desse modo os pobres são despojados de sua auto-estima, pela submissão a um credo que garante a salvação apenas pela escola. A Igreja lhes deu ao menos uma chance de arrependimento na hora da morte. A escola lhes deixa a expectativa (uma esperança vã) de que seus netos o farão. Esta expectativa

refere-se, obviamente, a um maior aprendizado oriundo da escola [...]. (ILLICH, 1985, p. 42)

É instituído que se inicie a escolarização o quanto antes, utilizando-se do critério de seriação por idades: “A escola agrupa as pessoas com base nas idades. Esse agrupamento fundamenta-se em três inquestionáveis premissas: o lugar das crianças é na escola; as crianças aprendem na escola e; só se pode ensinar as crianças na escola” (ILLICH, 1985, p. 40). Por outro lado, não existe limite para a permanência, uma vez que tudo o que se queira conhecer só pode ser feito pela escolarização na sua promessa de que a sua forma de organizar o conhecimento garante instrução, materializado num currículo pré-estabelecido, de pretensões universais em que o mesmo conteúdo e os mesmos processos educativos devem servir para diferentes pessoas, diferentes corpos em diferentes regiões, com diferentes realidades.

O resultado do processo de produção curricular assemelha-se ao de qualquer outro processo mercadológico moderno. É uma embalagem de significados planejados, um pacote de valores, um bem de consumo cuja “propaganda dirigida” faz com que se torne vendável a um número suficientemente grande de pessoas para justificar o custo de produção. Ensina-se aos alunos-consumidores que adaptem seus desejos aos valores à venda. São levados a sentirem-se culpados caso não ajam de acordo com as predições da pesquisa de consumo, recebendo os graus e certificados que os colocarão na categoria de trabalho pela qual foram motivados a esperar. (ILLICH, 1985, p. 54)

Por ser uma abstração racional, o conteúdo escolarizado necessariamente deve retirar as pessoas de suas realidades, do mundo. A frequência na educação institucional é obrigatória, mas a sua formação de mentalidades é inculcada de maneira rápida e geral, extrapolando os limites físicos dos edifícios escolares.

A frequência escolar preserva as crianças do mundo cotidiano da cultura ocidental e as mergulha num ambiente bem mais primitivo, mágico e muito sério. A escola não poderia criar tal ambiente em que as normas da realidade comum ficam suspensas, a não ser mediante o encarceramento dos jovens em recinto sagrado durante muitos anos sucessivos. A lei da frequência obrigatória possibilita à sala de aula servir de ventre mágico, donde a criança é libertada



periodicamente, ao final do dia ou ao findar do ano escolar, até que seja, finalmente, expelida para a vida adulta. (ILLICH, 1985, p. 47)

A escola se presta efetivamente ao papel de criadora e sustentadora do mito social por causa de sua estrutura que funciona como um jogo ritual de promoções gradativas. É muito mais importante a introdução neste ritual do que averiguar-se como ou o que é ensinado. É o próprio jogo que escolariza; ele entra no sangue e torna-se hábito. [...]

Em qualquer parte, todas as crianças sabem que tiveram uma oportunidade — ainda que desigual — numa loteria obrigatória. E a presumida igualdade dos padrões internacionais elabora um acordo entre sua pobreza original e a discriminação auto-infligida e aceita por aqueles que abandonaram a escola. Foram escolarizados a ponto de acreditarem nas expectativas crescentes e podem agora racionalizar sua progressiva frustração, fora da escola, aceitando sua rejeição das graças escolásticas. Foram excluídos do céu, porque, batizados, não foram à igreja. Nascidos com pecado original, são batizados na 1ª série, mas vão para a “gehena” (em hebraico, lugar dos cadáveres e da cinza) por causa de suas faltas pessoais. Assim como Max Weber traçou os efeitos sociais causados pela crença de que a salvação era reservada aos que haviam acumulado riquezas, assim podemos observar agora que a graça é reservada àqueles que acumulam anos de escola. ILLICH, 1985, p. 56-57)

De forma geral, a escolarização leva à troca da valorização do processo pelo produto. O processo de instrução pessoal em meio social deixa de ter importância, para dar lugar à comprovação na forma do diploma como atestado de conhecimento. Sem o diploma não se conhece, apesar do diploma comunicar cursos e carga horária, mas nada sobre os saberes, sentimentos, e modos de vida de qualquer pessoa. Quando a posse de um diploma representativo de um grau de escolarização se torna acessível, popular, se reforça a demanda por uma nova titulação de hierarquia superior.

A escola nos inicia também no Mito do Consumo Interminável. Este mito moderno se fundamenta na crença de que o processo produz, inevitavelmente, algo de valor e, por isso, a produção necessariamente cria a demanda. A escola nos ensina que a instrução produz aprendizagem. A existência de escolas produz a demanda pela escolarização. Uma vez que aprendemos a necessitar da escola, todas as nossas atividades vão assumir a forma de relações de cliente com outras instituições especializadas. Uma vez que o autodidata foi desacreditado, toda atividade não profissional será suspeita. Aprendemos na escola que toda aprendizagem profícua é resultado da frequência, que o valor da aprendizagem aumenta com a quantidade de insumo (input) e, finalmente, que este valor pode

ser mensurado e documentado por títulos e certificados.

Na realidade, a aprendizagem é a atividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas. A maioria das pessoas aprende melhor estando “por dentro”; mas a escola faz com que identifiquemos nosso crescimento pessoal e cognoscitivo com o refinado planejamento e manipulação.

Quando um homem ou uma mulher aceitou a necessidade da escola, torna-se fácil presa para outras instituições. Quando os jovens permitiram que sua imaginação fosse formada pela instrução curricular, estão condicionados ao planejamento institucional de qualquer espécie. A “instrução” lhes turva o horizonte da imaginação. (ILLICH, 1985, p. 52)

Ainda, a escolarização se vale de uma métrica, uma escala. A sua forma de organização é numérica: número de diplomas, numeração do desempenho, número para notas, sucesso de uma instituição pelo número de matriculados e pelo número de aprovados. Inculca nas pessoas, desta forma, a aplicação da métrica não somente em relação à instituição, mas em relação a si mesmas e à demais pessoas.

Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem.

Mas o crescimento pessoal não é coisa mensurável. É crescimento em discordância disciplinada que não pode ser medido nem pelo metro nem por um currículo, nem mesmo comparado com as realizações de qualquer outra pessoa. Neste tipo de aprendizagem pode alguém rivalizar com os outros apenas em esforço imaginativo, seguir seus passos, mas nunca imitar seu procedimento. A aprendizagem que eu prezo é re-criação imensurável.

A escola pretende fragmentar a aprendizagem em “matérias”, construir dentro do aluno um currículo feito desses blocos pré-fabricados e avaliar o resultado em âmbito internacional. As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu crescimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisarão ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos cantinhos indicados; tanto se exprimirão até caberem no nicho que lhes foi ensinado a procurar e, neste mesmo processo, colocarão seus companheiros também em seus lugares, até que tudo e todos estejam acomodados.

As pessoas que foram escolarizadas até atingirem o tamanho previsto deixam fugir de suas mãos uma experiência incomensurável. Para elas, tudo o que não puder ser medido torna-se secundário, ameaçador. Não é preciso que se lhes

roube a criatividade. Sob o jugo da instrução, desaprenderam a tomar suas iniciativas e a ser elas mesmas. Valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer. (ILLICH, 1985, p. 53)

A escolarização possui o mecanismo perverso de englobar o seu contraditório, de absorver críticas. Se discute os possíveis rumos da escolarização, mas não se questiona se a escolarização em si é necessária. Por isso atitudes reformistas ou mudanças pontuais sobre aspectos isolados como o currículo, o espaço físico, professores, usos do corpo, etc., dificilmente desestabilizam a mentalidade escolarizada. Para se configurar uma prática educativa desescolarizada é necessário que seus pressupostos sejam desafiados de maneira holista.

O sistema escolar de hoje desempenha a tríplice função, própria das poderosas igrejas no decorrer da História. É simultaneamente o repositório do mito da sociedade; a institucionalização das contradições desse mito; o lugar do rito que reproduz e envolve as disparidades entre mito e realidade. O sistema escolar, hoje, e sobretudo a universidade, oferece grande oportunidade para criticar o mito e para rebelar-se contra suas perversões institucionais. Mas o rito que exige tolerância das fundamentais contradições entre mito e instituição ainda permanece inquestionável, pois nem a crítica ideológica e nem a ação social podem fazer surgir uma nova sociedade. (ILLICH, 1985, p. 51)

De maneira sintética, é possível dizer que a mentalidade social escolarizada é uma série de padrões de processos educativos alinhados a uma concepção de significado social da educação. Estes processos educativos se caracterizam pela centralidade da figura do professor como referência inquestionável de conhecimento, desvalorizando os processos próprios de instrução e auto-regulação dos alunos. O estabelecimento de conteúdos e currículos atende a uma demanda de mercado e são pré-definidos por uma concepção universal, que não se altera independente da variação das pessoas que compõem o ambiente educativo. Os processos educativos são baseados exclusivamente no exercício racional, desconsiderando os demais sentidos do corpo, privilegiando a leitura como forma de aquisição de conhecimentos. E os processos educativos são seriados e acumulativos por idade e por grau de escolarização, desacreditando da capacidade dos educandos de dar

saltos na sua compreensão e no seu desenvolvimento, nos processos de criação.

O significado social da educação escolarizada se fundamenta na crença de que somente a instituição escolarizada pode educar. Todas as demais formas e todos os demais ambientes que se proporciona educação são desacreditados, combatidos, ou absorvidos pela escolarização, de modo que a diversificação se rende aos seus processos educativos característicos. O centro de irradiação dos conteúdos são os centros de poder do capitalismo global, notadamente a Europa e os Estados Unidos. As pessoas são levadas a não acreditar no que são e no que sabem, a acreditar que o diploma, o certificado, é que atestam o seu conhecimento.

Importante distinguir que o termo “escola” ou “instituição escolar” não é um sinônimo de instituição e sociedade de mentalidade escolarizada. Não é criticada a existência de uma instituição social voltada para a educação, mas sim um sentido social e seus processos educativos característicos. É possível que uma escola – instituição formal de ensino – não exerça características escolarizadas. Por outro lado, também é possível o exercício de processos escolarizados em ambientes educativos não institucionalizados.

\*\*\*

Colocada a crítica sobre a educação moderna baseada na sociedade de mentalidade escolarizada de Ivan Illich, é possível proceder à argumentação sobre de que forma as concepções de indivíduo moderno e autoria individual são impostas às Expressões Culturais Tradicionais.

A educação europeia que desembarcou na colonização das Américas, da África e no Oriente possui nome e características, a educação jesuíta. A tarefa dos missionários-educadores se caracterizou por três objetivos gerais: a imposição da conversão dos “nativos” ao catolicismo, a imposição da língua colonial europeia, imposição de processos educativos baseados em textos, herdeiros da leitura escolástica, privilegiando a escritura sagrada católica, a Bíblia. A colonialidade impôs uma verdade universal, a do homem europeu, da cultura europeia.

A leitura escolástica, a educação jesuíta e a educação escolarizada são parte do mesmo processo histórico. Não houveram rupturas sobre a forma que se apresentam os processos educativos, nem sobre a imposição de uma verdade universal. A mesma forma de educação resistiu a diversas mudanças absorvendo-as, como a divisão colonial/racial, o positivismo e a substituição da centralidade da cosmologia pela ciência, a designação da educação como responsabilidade do Estado. O que se observa no processo histórico é o aprofundamento dos mesmos princípios e processos gerais, que dizem respeito à perpetuação do indivíduo moderno. A transformação fundamental que pode ser observada foi o aumento gradativo do número de pessoas autorizadas a estudar. Passou de um grupo de monges para um conjunto de aristocratas, chegando ao ideal da educação universal, para todos, num aumento da abrangência das pessoas afetadas pela educação eurocêntrica.

O contato colonial entre a cultura eurocêntrica e qualquer outra cultura se repete todos os dias, sua violência se repete todos os dias. As Expressões Culturais Tradicionais e seus detentores não são percebidas como contexto de saberes, e por isso não possuem legitimidade de serem reconhecidas como processos educativos, nem em diálogo com a universalidade eurocêntrica. Isto pode ser amplamente constatado na produção acadêmica:

A maioria dos estudos sobre o conhecimento se ocupa do conhecimento das elites, ao passo que os estudos de cultura popular (inclusive o meu, de 1978) têm relativamente pouco a dizer sobre o seu elemento cognitivo, o conhecimento popular ou cotidiano. (BURKE, 2003, p. 22)

O poder da mentalidade escolarizada é a capacidade de inculcar de forma ampla, tanto em pessoas localizadas no centro de poder colonial quanto nas periferias epistêmicas, a ideia de que sem educação escolar não possuem qualquer saber legítimo. Quem está na periferia epistêmica reconhece que tem saberes, mas normalmente tem dificuldades para rivalizá-los ou igualá-los aos conhecimentos especializados da ciência, que são a base do centro de poder colonial. As pessoas podem conhecer muitas coisas e deter muitos saberes, mas estes conhecimentos e saberes, se não comprovados por um diploma, não podem operar no mundo. É desta forma que se chega à nomenclatura de saberes “tradicionais”,

“étnicos”, em oposição a um saber eurocêntrico Verdadeiro, que não precisa de rótulos, mas que, em sua essência, é somente uma convenção imposta (BARROS, 2017) pelos meios sutis de uma mentalidade, como também por meio de ferro e sangue. A mentalidade escolarizada promove a internalização da diferença colonial sem mesmo que qualquer pessoa tenha passado pela instituição escola. A escolarização projeta tanto uma concepção de conhecimento, quanto o ideal de quem o produz e consome, o homem branco, de cosmovisão laica ou associada ao cristianismo e racional-científico – o homem que, portanto, articula todos os demais eixos de poder.

A ligação inseparável entre a colonialidade e a educação é exposta pelo fato de que todas as formas de saber na sociedade moderna são legitimadas comprovadas por um diploma de instituição de ensino. São diplomas de graus de ensino, diplomas de uma especialidade, diploma de capacidade profissional, até mesmo diploma de ministrante litúrgico. Tudo aquilo que não se encontra dentro do parâmetro eurocêntrico de verdade, cosmovisão, identidade de raça e de gênero não possui diploma, não emite diploma, e a tentativa de emissão é intimidada e oprimida. Por exemplo, não se emite diploma de mestrx de saberes tradicionais, de curandeirx popular, de liderança indígena, de militante racial e/ou de gênero, entre muitos e muitos outros. As poucas tentativas de formalização de diplomas para tais saberes implica na transformação radical de todos os aspectos que compõem o reconhecimento do que é educação, na tentativa de percorrer caminhos paralelos à mentalidade escolarizada e colonial, e por este motivo são combatidos socialmente, politicamente, institucionalmente.

O exercício racional e individual da educação é colocado a partir do uso do livro-texto. Ele é a base de toda a educação escolarizada, e representativo de todo o conhecimento moderno. Todas as outras formas de saber, de conhecer e de se expressar se tornaram subordinadas ao livro-texto, notadamente os saberes indissociados da prática, as expressões corporais e performáticas.

Para dar um exemplo concreto, na escolarização o ensino de música se baseia na leitura da partitura, da história da música e da teoria da música. Um músico é autorizado a receber seu diploma quando atinge a expectativa institucional sobre o conhecimento da

história e a teoria musicais europeias, e quando lê qualquer partitura “à primeira vista”, com a fluência análoga à leitura de um texto em língua materna. A experiência de execução musical em coletivo tem hora determinada para acontecer, nas poucas disciplinas de “prática de conjunto”. Aprender música se torna uma experiência desligada dos sons, baseada na leitura e tutelada pelos professorx, legitimada pela instituição. Quem não frequenta a escolarização em música passa a acreditar que não tem musicalidade, que a música é um exercício para quem tem o dom, comprovado pelo certificado.

No contexto da música popular de origem tradicional, a escolarização do ensino do choro brasileiro cristaliza esse processo. Através da escolarização a sua experiência se desligou da roda, dos improvisos, e passou à sala de aula e à reprodução da obra escrita (GONÇALVES, 2014). Assim, a sua concepção sai de uma composição coletiva e geracional para se tornar um conjunto de composições ligadas à fixação ao papel, individuais e autorais. O seu ambiente educativo se desvinculou da população negra operária, das rodas noturnas e da boemia, e passou à instituição escolar. O desligamento do caráter étnico-racial promove uma higienização de músicos, de instrumentos, do público e, por fim, da sua sonoridade, permitindo que saia das ruas e entre nas rádios e salões (VIANA, 1995). Estes segmentos de choro, agora higienizados, eugenizados e escolarizados, se tornam parte da mentalidade escolarizada colonial. Surge a escola de choro, algo impensável no seu contexto étnico-racial, e o desfecho do seu processo educativo é o diploma. Neste processo o choro deixou de ser uma expressão da população negra para se tornar universal, componente da música popular brasileira, a versão brasileira da música erudita europeia. Deixou de ser parte de uma cultura ofensiva para se tornar objeto de interesse cultural geral.

A escolarização é uma prática de educação individualizada. Se relacionar não é mais percebido como central para a educação, uma vez que no ambiente meritocrático as pessoas só podem se responsabilizar por si mesmas, e nunca pelas demais ou pelo coletivo como um todo. Não acontece somente a fragmentação das relações sociais, mas também do exercício da consciência coletiva. Naquilo que se cria não pode ser reconhecida a contribuição de outrxs. Na escolarização quem cria é o autor. Se uma pessoa se identifica

como de gênero feminino e se coloca como *autora*, imediatamente contraria o homem branco racional e individual moderno. Reconhece como fonte de seu saber no mundo a sua identidade de gênero, sua condição corporal, seus afetos, sua experiência feminina, as experiências femininas que conheceu pelo contato social com outras pessoas, para muito além de uma racionalidade abstrata. Ainda que esta pessoa imprima as suas ideias e a sua personalidade própria na criação, ela se responsabiliza pelo caráter coletivo, porque respeita e reconhece este acúmulo de experiências. Traz a possibilidade de uma outra compreensão de relações sociais e saberes, afrontando radicalmente, com “apenas” um gesto, toda a concepção de mundo escolarizada e colonial. Nas Expressões Culturais Tradicionais, em que a categoria autor sequer é relevante, a disparidade entre suas práticas e o mundo moderno é ainda mais profunda.

A noção de autoria é incompatível com uma educação proporcionada em coletivo e em contextos tradicionais, que pressupõe a vivência ativa e criadora do passado no presente, e muitas possibilidades de criação simultâneas. O autor individual está situado numa compreensão de mundo e de história unidirecionais cuja origem e o destino final são a cultura humanista/colonial europeia, e a sua criação serve como avanço para o futuro. O trabalho do autor se baseia em tomar todas as experiências como dados, utilizados unicamente para fundamentar a sua própria visão de mundo, representativa da Verdade:

A expressão mais conhecida dessa visão de progresso é o livro de Francis Bacon, apropriadamente intitulado *O avanço do conhecimento* (1605). Na folha de rosto e no texto de mais de um de seus livros, Bacon fez uso de uma imagem chamativa que simboliza o seu desejo de mudar o sistema. É a imagem do “mundo intelectual” (*mundis intellectualis*) ilustrado pela gravura de um globo ou um barco velejando para além das Colunas de Hércules em busca de novos territórios. “Seria uma desgraça para nós”, escreveu em sua *Refutação das filosofias*, “agora que os amplos espaços do mundo material, as terras e os mares, foram atingidos e explorados, se os limites do mundo intelectual fossem dados pelas estreitas descobertas dos antigos”. [...] A ambição de Bacon era claramente a de um Colombo intelectual que “redesenharia o mapa do conhecimento”. [...]

O ideal acadêmico moderno poderia ser visto como a rotinização dessas aspirações dos séculos XVII e XVIII. A motivação intelectual, mais que a transmissão da tradição, é considerada uma das principais funções das



instituições de educação superior e, assim, espera-se que os candidatos aos graus mais elevados façam “contribuições ao conhecimento”. A propósito, e há uma pressão sobre os acadêmicos (...) para que colonizem novos territórios intelectuais em vez de continuarem os antigos. (BURKE, 2003, p. 105)

A concepção de criação moderna e positivista que é voltada para o futuro, e apagando o passado, quer criar uma verdade, fruto de um indivíduo. Portanto, esta criação não pode tomar o passado como referência, mas só como informação, como dados que subsidiam o novo. Não pode tomar os aspectos coletivos como experiências, porque estes criam possibilidades, e não uma única verdade.

A escolarização transforma tudo o que se cria em obra autoral, inculca nas pessoas a ideia da legitimidade de uma criação pela atribuição individual. Neste mundo só se reconhece o que um autor cria, aquilo pelo que se responsabiliza: aquilo que a pessoa individual faz, ou o que uma sociedade de indivíduos representados por uma pessoa jurídica faz. Se não há uma atribuição personalíssima, mas a uma configuração coletiva e de herança de antecessores como nas culturas tradicionais, ninguém pode se responsabilizar. Através da escolarização e da colonização está escancarado o espaço para o roubo, para a eugenia e para o assassinato, como exposto no primeiro capítulo.

#### *2.4 Síntese*

O objetivo deste capítulo foi demonstrar que o mundo moderno e a autoria individual não são condições naturais da existência, mas são resultado de um processo histórico. A partir desta ideia pretende-se seguir para o próximo capítulo, que irá aprofundar a ideia de que, apesar da criação autoral criação ser convencionalizada socialmente como individual, os processos de criação possuem caráter essencialmente coletivo.

Na argumentação colocada neste capítulo, tomei a opção de trabalhar o surgimento do indivíduo moderno a partir da história das mudanças sobre a tecnologia do alfabeto, e das formas de leitura. O surgimento da leitura do livro-texto na Idade Média europeia é representativo porque acompanhou a forma material de produzir de se relacionar com o

conhecimento, transparecendo a formação histórica do indivíduo moderno e do autor individual. As práticas de estudo, leitura, de indivíduo, de humanidade e conhecimento da modernidade são muito próximas das ideias surgidas na época medieval e aprofundadas ao longo do processo histórico.

Em síntese, o indivíduo moderno é o homem que descobriu a leitura da página como a forma de reconhecer toda a capacidade da sua expressão racional e linear. É o homem que procurou compreender a ordem da criação divina, e a substituiu pela sua própria ordem racional. Desta forma, é autorizado a intervir *sobre* o mundo, e não mais a viver *com* ele, se sente autorizado a reescrever e substituir a história. O indivíduo moderno é um ser racional, despido de corpo, cultura e cosmovisão. Qualquer coisa pode ser justificada por ele, desde o humanismo até o racismo, desde que fundamentado racionalmente. Se antes, na cosmovisão cristã medieval as noções de moral eram exercidas social e espiritualmente, com o indivíduo moderno a moral diz respeito somente a cada um e, como elemento valorativo, está subordinada à superioridade do raciocínio.

Quando Hugo de São Vítor escreve o *Didascalicon*, faz um elogio à compreensão de mundo situada na leitura monástica, mas também àquela da leitura escolástica. O novo texto e a nova leitura proporcionaram conquistas incriveis como a possibilidade de entrar em contato com muitos conhecimentos e saberes, a leitura silenciosa, e o feito fantástico do registro de um raciocínio. Antes, nos textos da Antiguidade aos textos medievais se registrava um comentário, uma história ou um diálogo, do qual o raciocínio de quem escreve só poderia ser interpretado. Agora o encadeamento de ideias, os conceitos, a contraposição conceitual, ou seja, o raciocínio completo pode ser fixado, e disponibilizado perenemente. Com o surgimento do indivíduo moderno as pessoas na Europa ganharam em seu horizonte a possibilidade concreta de alterar os determinismos sociais ligados à cosmovisão. Puderam ter a chance de se responsabilizar por si mesmas.

Todos estes avanços foram, por outro lado, cooptados pela insistência na ideia de homem universal. Os medievais, renascentistas, iluministas e modernos tiveram a oportunidade de se libertar do determinismo religioso, passar a considerar as diferentes culturas como constituidoras de diferentes pessoas, mas o substituíram pelo determinismo

social do eurocentrismo. O homem universal tem o corpo biológico e a cultura europeus. Tudo o que é diferente em raça, religião, gênero, costumes e cultura, se tornou então um estágio atrasado da linha de evolução humana ou um desvio.

É da noção de indivíduo moderno que deriva a ideia de autoria individual. As duas noções surgiram durante o mesmo processo. O autor individual é um criador solitário. A única forma de agir em coletivo pressupõe a assinatura explícita de um contrato, um compromisso entre autores individuais baseados na melhor escolha racional para todas as partes típico do *homo economicus*. Não se reconhece entre as pessoas nada de comum como a língua, a cultura, as experiências, as preferências, somente o acordo. No seu processo de criação os seus afetos, a sua cosmovisão e o seu contexto de existência estão subordinados ao trabalho do seu raciocínio linear. O autor individual não reconhece as experiências históricas como elemento para a sua criação, pois as vê de forma secundária, como meios para alcançar um fim, que é a sua expressão racional. O autor individual elimina as contribuições da experiência histórica porque, criador de verdade, substitui o passado.

Sobre estes alicerces está assentada a educação global, de caráter escolarizada e universal e, por isso, eurocêntrica e colonial. Segundo a minha interpretação, suas principais características são a padronização dos processos educativos; um currículo pré-estabelecido; a crença no diploma como o único atestado de conhecimento; aferição sistemática do desenvolvimento e portanto da criação, ou seja, a métrica do que é incomensurável; crença na escolarização como a única forma de ascensão social e não para a própria regulação do saber, da personalidade e do ser, que pode levar à melhoria de vida; seriação por idades e graus de escolarização; exclusão de outras formas de relação com o saber e mesmo da concepção do que é conhecimento, de maneira que se acredita que escola é sinônimo de educação.

A ideia de indivíduo moderno e de autor individual estão intrínsecas à educação escolarizada. É baseada no livro-texto, de forma que mesmo as expressões e experiências corporais e performáticas são subordinadas à leitura. Todo o acúmulo de experiências coletivas é desacreditado como exercício do saber; só é válido aquilo que se aprende de

uma criação individual e nominada, autoral. Tudo o que se cria é de responsabilidade individual. O que o indivíduo cria substitui o passado por uma única verdade, não havendo espaço para a existência e diálogo com outras formas de estar no mundo. A criação passa a ser atributo de poucos autorizados, e o exercício da educação se torna absorver e reproduzir. A massificação da ideia da incapacidade de criação por muitas vezes não é superada nem com a posse de um diploma, uma vez que na escolarização existe sempre um próximo comprovante de conhecimento a ser buscado, e somente ele poderá autorizar as pessoas a se sentirem aptas para criar, para se reconhecer como seres de saber.

O livro é na sociedade ocidental moderna a principal ferramenta para o registro, e se coloca ao lado da comunicação oral pelo exercício da fala como os principais meios para a educação. Entretanto, a existência do livro por si só não basta para a instrução.

A forma primordial, fundamental de educação é o exemplo. É por meio do exemplo que o balbucio se torna palavras, no contato de um bebê com crianças, jovens e adultos. O livro, para Hugo de São Vítor traria o exemplo, ilustrado pelas escrituras sagradas católicas, e representados na vida e na pessoa de Cristo. Mas o livro traria também o conhecimento, representado no raciocínio do escritor, *também* colocado na página. Assim o conhecimento racional, a abstração e ousadia humanas viriam acompanhados da forma de educação fundamental. Entretanto, não foi isso que constituiu o processo histórico. Os livros passaram a conter somente o conhecimento, e esta forma de registro se aprofundou com o tempo. É por isso que se diz que muitas vezes um livro de literatura pode ser mais instrutivo que um livro racional, uma vez que a narração, o exemplo, é a base do seu estilo. Gostaria de encerrar o capítulo dizendo que, por mais que o livro-texto de conhecimentos possibilite uma instrução individual, todo e qualquer exemplo, a forma fundamental de educação, seja pela experiência direta ou por meio indireto, *é um exercício relacional, coletivo.*

### 3. Educação, autoria e criação: o caráter coletivo dos processos de criação

Para acompanhar a leitura do capítulo:

Racionais MC's – Sou + você – <https://www.youtube.com/watch?v=tdXdJkbDxGU>

Canto do Povo de Algum Lugar: <https://www.youtube.com/watch?v=Uj-kQGdK1q8>

Acabou Chorare: <https://www.youtube.com/watch?v=9Md4PwuhEYY>

Corey Harris – Walter Rodney – <https://www.youtube.com/watch?v=mI-brkqXEJY>

Esta é uma seção dedicada a estabelecer uma perspectiva sobre os processos de criação que não esteja alicerçada sobre as ideias de indivíduo moderno e de autor individual. O objetivo do capítulo em relação à tese é demonstrar que os processos de criação possuem a contribuição coletiva indissociada da expressão pessoal, contrapondo a ideia de autoria individual.

A intenção é não restringir a argumentação à crítica apresentada no capítulo anterior, mas colocar um panorama voltado para compreensão e demonstração da tese proposta. Isto implica em duas considerações de caráter epistemológico. A primeira significa reconhecer que a crítica, por si só, analisa os processos históricos pelas suas falhas e faltas, mas impõe a necessidade de estabelecer uma perspectiva que a reconheça, e que também procure dela se diferenciar, abrindo possibilidades para outros pontos de reflexão.

A segunda consideração diz respeito ao caráter do texto. Por se tratar de uma tese teórica, todos os relatos de Expressões Culturais Tradicionais, sejam eles de experiência empírica de pesquisas anteriores ou por meio de bibliografia, não compõem uma configuração etnográfica localizada, como é de praxe validado pela etiqueta, cerimônia e protocolo peculiares da prática acadêmica. Entretanto, os relatos das culturas tradicionais não são escolha arbitrária deste autor por mera conveniência argumentativa: não sou nem me sinto autorizado a falar em nome de qualquer expressão cultural tradicional para escolher o que é ou não conveniente ou relevante; ainda, consciente do lugar que ocupo na

academia, o que procuro é estabelecer pontos de interlocução a partir do acúmulo de experiências empíricas/teóricas, baseados numa fundamentação coerente. Portanto, a fundamentação epistemológica proposta, para manter o rigor característico de uma tese, é a colocação de uma perspectiva que se contraponha com firmeza e contundência àquelas baseadas no indivíduo moderno e na autoria individual e que, ao mesmo tempo, ofereça possibilidades de interlocução e reflexão com as Expressões Culturais Tradicionais. Esta perspectiva é a psicologia pedagógica histórico-cultural de Lev Vigotski. Durante o capítulo será explorado o seu corpo teórico e conceitual em diálogo com as questões relacionadas à tese e, de certa forma, não pretendo chegar na teoria de Vigotski nem reproduzi-la, mas me movimentar com ela, como imagino que gostaria o bom camarada.

### *3.1 Criação e autoria*

A autoria individual como sinônimo de criação é um artifício do mundo moderno, baseado na noção de indivíduo moderno. Para seus processos de criação, as pessoas utilizam-se de elementos e experiências que não partem de si, que não são inéditos, criados por outrxs e que, portanto, possuem caráter coletivo. De forma sintética, é objetivo desta seção fundamentar que não existe criação que não possua caráter coletivo.

Partindo deste entendimento, é necessário explicitar o raciocínio abordado a seguir. Os processos de criação de caráter autoral são reconhecidos socialmente como processos individuais; os processos de criação ligados às Expressões Culturais Tradicionais são reconhecidos socialmente como processos coletivos. Entretanto, estes reconhecimentos sociais não resistem à análise teórica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que demonstra que os processos de criação não possuem características diferentes, são processos de criação de base coletiva. Este entendimento desnaturaliza estes reconhecimentos sociais, intencionado para a eliminação das assimetrias e processos hierárquicos característicos da compreensão baseada na autoria individual e no indivíduo moderno.

A discussão de Vigotski sobre a psicologia da arte já alcançava a tensão entre o que

se considera criação individual, ligada a autores, e a criação coletiva, ligada a culturas populares, afirmando que os processos de criação não possuem características diferentes: “De fato, o antigo ponto de vista, segundo o qual existiria uma diferença de princípio entre os processos e os produtos da criação popular e individual, parece hoje abandonado por unanimidade” (VIGOTSKI, 1999, p. 15).

A argumentação de Vigotski sobre este assunto se inicia por reconhecer que numa tradição popular existe o momento individual:

Hoje ninguém afirmaria que a *bilina* russa [canção épica russa, *da nota do tradutor*], registrada a partir das palavras de um pescador de Arkhánguelsk, e um poema de Púchkin, cuidadosamente corrigido por ele nos manuscritos, são produtos de diferentes processos de criação. Os fatos mostram justamente o contrário: o estudo preciso estabelece que aí a diferença é meramente quantitativa; por um lado, se o narrador da *bilina* não a transmite exatamente como a recebeu do antecessor e faz nela algumas mudanças, cortes, acréscimos, alteração na ordem das palavras e das partes, ele já é o autor de tal variante e usa os esquemas prontos e os lugares-comuns da poesia popular; é absolutamente falsa concepção segundo a qual a poesia popular surge sem artificios e é criada por todo o povo e não por profissionais – narradores, cantores, fabuladores e outros profissionais da criação artística – donos da técnica do seu ofício, rica e profundamente especializada, da qual fazem uso exatamente como os escritores das épocas mais tardias. (VIGOTSKI, 1999, p. 16)

O reconhecimento do momento individual numa criação de uma expressão tradicional permite entender que aquilo que é coletivo não é desgovernado, sujeito a interferências que escapam xs detentorxs, e atribuídos a noções vagas como uma “corrente coletiva” (MATA-MACHADO, 2007, p. 5). Assim como o pescador de Akhánguelsk narrador da *bilina*, detentorxs de expressões tradicionais são aquelxs que interferem e se responsabilizam pelas suas heranças e criações.

Na citação destacada acima combate-se também a ideia de que detentorxs de tradições populares possuem saberes, práticas e compreensões rudimentares ou simplórias. Pelo contrário, são “donos da técnica do seu ofício”, exímios representantes de suas culturas e heranças. O movimento das tradições, em constante transformação, não é

consequência do acaso, mas da ação de seus detentorxs localizados cultural e historicamente.

O confronto da hierarquia entre processos de criação também é abordado por Vigotski pelo lado da noção de autoria individual:

Por outro lado, o escritor que fixa o produto escrito da sua criação também não é, absolutamente, o criador individual da sua obra. Púchkin não é, de modo algum, o autor individual do seu poema. Como qualquer escritor, não inventou sozinho os modos de escrever em versos, de rimar, de construir o enredo de determinada forma, etc., e, como narrador da *bilina*, foi apenas o divulgador de uma imensa herança da tradição literária, e narrador dependente, em imenso grau, da evolução da língua, da técnica do verso, dos enredos tradicionais, dos temas, das imagens, dos procedimentos, das composições, etc. (VIGOTSKI, 1999, p. 16)

Da mesma forma que detentorxs de Expressões Culturais Tradicionais herdam seus contos, seus pontos, suas técnicas, suas estéticas, estilos, ferramentas, etc., os autores individuais também os herdam das suas próprias culturas. Não há qualquer diferença qualitativa, no sentido de que o processo de criação, seja ele reconhecido como individual ou coletivo, significa inserir-se num conjunto de referências constituídas culturalmente e coletivamente.

Se quiséssemos calcular o que, em cada obra de arte literária, foi criado pelo próprio autor e o que ele recebeu já pronto da tradição literária, observaríamos com muita frequência, quase sempre, que deveríamos atribuir à parte da criação pessoal do autor apenas a escolha desses ou daqueles elementos, a sua combinação, a variação, em certos limites, dos lugares-comuns, a transferência de uns elementos da tradição para outros sistemas, etc. Noutros termos, tanto no fabulador de Arkhánguelsk quanto em Púchkin sempre podemos encontrar a presença de ambos os momentos – da autoria individual e da tradição literária. A diferença está apenas na correlação quantitativa desses dois momentos. Em Púchkin projeta-se o momento da autoria individual, no fabulador, o momento da tradição literária. Mas os dois lembram, segundo feliz comparação de Sillverswan, um nadador em um rio, arrastado para um lado pela corrente. O caminho do nadador, como a obra do escritor, será sempre a resultante de duas forças – dos esforços pessoais do narrador e da força deslocadora da corrente. Temos todos os fundamentos para afirmar que, do ponto de vista psicológico,



não há diferença de princípio entre os processos de criação popular e individual. (VIGOTSKI, 1999, p. 16 – 17)

Nos processos de criação estão presentes dois momentos, o momento do acúmulo coletivo, e o momento da autoria individual, em que a correlação entre um e outro é apenas quantitativa. Quando se atribui a uma criação o caráter exclusivamente individual, toma-se uma parte do processo como a sua totalidade. No reconhecimento social dos processos de criação como autoria individual, a ideia de uma obra acabada, definitiva, separa o autor da contribuição coletiva à sua obra. No caso das Expressões Culturais Tradicionais, suprime o diálogo com os presentes, ou seja, com os movimentos e transformações que permitem a continuidade dessas tradições (BARROS, 2017).

Retomando conclusões anteriores, a noção de indivíduo moderno representa o homem de cultura universal que, no emprego supremo de seus atributos racionais, é capaz de desvendar o mundo de seus mistérios e suas superstições, apresentando objetivamente a Verdade. Quando se institui uma Verdade, todas as formas e maneiras diversas de conceber os saberes e as relações gnosiológicas com o mundo são, necessariamente, desacreditadas, equivocadas ou subordinadas à nova Verdade. O modo do indivíduo moderno se relacionar com a história se fundamenta na atitude de reescreve-la, ao melhor estilo positivista como aponta Barthes sobre a autoria no campo da literatura:

O autor é uma personagem moderna, produzida sem dúvida pela nossa sociedade, na medida em que, ao terminar a Idade Média, com o empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da Reforma, ela descobriu o prestígio pessoal do indivíduo, ou como se diz mais nobremente, da “pessoa humana”. É pois lógico que, em matéria de literatura, tenha sido o positivismo, resumo e desfecho da ideologia capitalista, a conceder a maior importância à “pessoa” do autor. O autor reina ainda mais nos manuais de história literária, nas biografias de escritores, nas entrevistas das revistas, e na própria consciência dos literatos, preocupados em juntar, graças ao seu diário íntimo, a sua pessoa e a sua obra; (BARTHES, 2004, p. 49)

Como Verdade universal, a produção do indivíduo moderno deve conter início, meio e fim, apresentando um conjunto acabado e coerente de leitura do mundo. Assim,

uma obra não admite caráter transitório, passível de modificações; não pode ser objeto de transformação e adaptação por outras pessoas, ou seja, não pode ser objeto de criação coletiva. Em suma, a obra do indivíduo moderno deve ser registrada, registro este que significa a versão final, acabada, da sua criação.

Neste aspecto, se difere muito o reconhecimento das criações no âmbito das Expressões Culturais Tradicionais. Nas culturas tradicionais aquilo que se chama de dimensões performáticas, cosmológicas, filosóficas, de visão de mundo, também apresentam um todo coerente. Entretanto, este todo coerente, quando captado por algum registro, não é um arremate conclusório, definitivo e soberano, que desautoriza o passado ou registros paralelos. Este registro pode ser compreendido em analogia a uma fotografia, que capta um quadro de todo o movimento, que tem passado e futuro antes da foto, cuja direção da lente capta um determinado ângulo, mas lhe escapa a completude do raio de visão. A fotografia narra legitimamente um momento sem, entretanto, deslegitimar todo o contexto à sua volta, colocando-se como parte de um ambiente maior.

Esta analogia pode ser exemplificada pela cantoria de viola, como exposto por Sandroni, em que as melodias são tradições, ao mesmo tempo preservadas, e objetos de fruição livre pelos detentores:

A cantoria de viola, esta maravilhosa arte de improvisação poética cantada, desenvolvida no nordeste do Brasil, funciona, como mostrou Elizabeth Travassos (1999), segundo uma lógica totalmente incompatível com a lógica do direito autoral. Isto, por duas razões. Primeiro, as melodias das suas improvisações poéticas são usadas por cantadores de maneira totalmente livre. Uma dupla de cantadores vai usar um repertório de melodias como bem entender, sem ter que pagar e sem ter que pedir permissão para alterá-lo. O mourão, o galope, o martelo, entre tantas outras, são modalidades poético-melódicas empregadas pelos cantadores, e concebidas como pertencentes a certo “domínio público”. Mas qual é esse “domínio público”? É o domínio da própria comunidade de cantadores, pois entre eles, cantadores de viola, existe um acordo tácito de que podem usar essas melodias e partindo delas criar novas melodias que vão ser usadas pelos pares de uma maneira igualmente livre. Essa é a primeira razão pela qual a lógica do direito autoral, com seu corolário que é a noção de plágio, não se aplica à cantoria de viola – que neste ponto é, de fato, parecida com o creative commons. A segunda razão, é que a ética do cantador de viola nunca vai permitir que ele repita a criação verbal do outro cantador – e

não precisa haver nenhuma legislação sobre isso. Pois o cantador de viola necessariamente, e por definição, cria de improviso seus versos. Ele usa uma melodia que já foi usada quinhentas vezes e cria versos que só serão usados uma vez. Pelos dois lados, da melodia e do verso, a gestão da propriedade intelectual, na cantoria de viola, não tem nada a ver com a lógica do direito autoral.

No entanto, quando melodias e versos dos cantadores de viola são usados por pessoas que não são por eles consideradas como pares, tudo fica diferente. É o caso dos artistas da chamada MPB. (SANDRONI, 2007, p. 74 – 75)

Pelo trecho é possível concluir que numa expressão tradicional as possibilidades e responsabilidades coletivas organizam a relação com as criações e com a cultura, o que Sandroni chama, para este caso, da ética do cantador de viola, que é produto de uma educação indissociável da própria prática de performar/criar a sua cultura.

Na educação moderna escolarizada tal associação entre educação e criação não se exerce comumente. A teoria de Bourdieu e Passeron (2013) fala em violência simbólica, e a coloca como uma característica inerente à educação: se por um lado, está além do horizonte possível educar sobre tudo, por outro lado existe a necessidade de uma escolha ética e moral sobre o que educar. Portanto, é preciso escolher quais saberes, condutas e experiências se privilegia, e escolher aquelas que não se privilegia, ou se silencia. Não se pode dizer que este movimento de negar algumas dimensões da cultura – que o autor denomina por violência simbólica – é o que acontece na mentalidade autoral moderna. O aspecto coletivo não representa sequer uma opção, para que o seu silenciamento seja considerado. À medida que a palavra violência é de certa forma adequada, não representa a força da operação da mentalidade moderna e autoral, melhor representada por um assassinato gnosiológico, em que o aspecto coletivo das criações é retirado da existência, e de qualquer forma de se relacionar com os saberes.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, não há embasamento que justifique tamanha assimetria. Segundo Vigotski, “Temos todos os fundamentos para afirmar que, do ponto de vista psicológico, não há diferença de princípio entre os processos de criação popular e individual”. (1999, p. 17). É sob esta fundamentação e suas ramificações teóricas que se alicerça a compreensão que guia o raciocínio que movimenta a tese: discutir nuances da

autoria individual não rompe com a lógica do roubo e do assassinato sobre as Expressões Culturais Tradicionais; discutir a autoria significa abordar apenas um aspecto do problema da criação; é necessário discutir os processos de criação como um todo, como perspectiva para a compreensão dos limites da propriedade intelectual.

Para a Teoria Histórico-Cultural a criação é um processo ligado à existência, que se manifesta externamente ou internamente.

Chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. (VIGOTSKI, 2009, p. 11)

A manifestação externa da criação diz respeito ao que se torna passível de materialização, como objetos, desenhos e palavras, etc., e também se refere a exteriorizações não materiais como sons, músicas, movimentos corporais, versos e prosas faladas, ideias comunicadas, etc. Mas a criação não se limita a expressões externas. As criações internas dizem respeito aos sentimentos, às novas formas de conduta, a correlações práticas e conceituais, etc. Se manifestam na personalidade da pessoa, organizando-a e alterando-a e, de certa forma, se inscrevem no aspecto interno da pessoa de forma mais plena do que a sua exteriorização seria capaz de informar.

Esta concepção sobre criação possui implicações para a educação, ao reconhecer que a criação não se refere somente a objetos externos. Os processos educativos, como ato de elaboração de novos conhecimentos, novas formas de comportamento, novas formas de percepção de si e do mundo, baseadas na experiência anterior, são processos de criação interna, e são objeto de esforço da própria pessoa que se desenvolve.

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. (VIGOTSKI, 2009, p. 22)

Não se pode afirmar assim que uma pessoa é uma tábula rasa, sujeita ao depósito de conhecimentos por outrem, extrapolando o empirismo de Locke. Uma vez que as experiências que constituem uma pessoa é que subsidiam o seu próprio processo de criação, externo ou interno, nada pode ser inculcado em alguém diretamente.

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Por essa primeira forma de relação entre fantasia e realidade, já é fácil perceber o quanto é equivocado contrapô-las. A atividade combinatória do nosso cérebro não é algo completamente novo em relação à atividade de conservação, porém, torna-a mais complexa. A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. (VIGOTSKI, 2009, p. 23)

Por imaginação ou fantasia Vigotski denomina aquilo que resulta da atividade combinatória das experiências, sejam combinações de imagens, de objetos, de ideias, de fragmentos de memória. A imaginação, neste sentido, representa o novo pela sua combinação inédita, e é uma alavanca para novas sínteses e combinações:

A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. (VIGOTSKI, 2009, p. 14)

Tudo aquilo que envolve a atividade de uma pessoa tem duplo caráter, na medida em que as experiências e criações possuem a possibilidade de se manifestar externa ou internamente. A criação diz respeito então tanto à elaboração de algo novo, quanto à conservação da experiência.

Se olharmos para o comportamento humano, para a sua atividade, de um modo geral, é fácil verificar a possibilidade de diferenciar dois tipos principais. Um tipo de atividade pode ser chamado de reconstituítor ou reprodutivo. Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir os meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. Quando me lembro da casa onde passei a infância ou de países distantes que visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens. Da mesma forma, quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia.

É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais. (VIGOTSKI, 2009, p. 11 – 12)

Os hábitos, experiências, línguas, objetos, comportamentos, ambientes, tudo aquilo que compõe a vida de uma pessoa, desde os primeiros momentos da infância, constituem as suas experiências e viabilizam, de acordo com a trajetória particular de cada um, suas necessidades e possibilidades de criação.

Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente a combinatória ou criadora. Quando, na imaginação, esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, ou o quadro de um passado longínquo de vida e luta do homem pré-histórico, em ambos não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez. Não estou simplesmente restaurando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, de fato, nem esse passado nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro.

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do

velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009, p. 13 – 14)

Neste ponto é possível retomar a discussão sobre criação e a concepção autoral individual. Os processos de criação estão ligados ao trabalho da memória e da imaginação, a partir das experiências já existentes. Nesse sentido, um objeto novo, ou uma ideia nova, são uma determinada contribuição sobre um objeto ou ideia anteriores. Daí que a criação é um ato processual, cumulativo, representativo da herança do mundo e da ação sobre esta herança, uma atividade de todos. Vigotski cita Ribot, quando este afirma que a iluminação elétrica, pelo seu processo histórico, é produto de criações coletivas, desde a chama em um graveto.

“[...] A grande maioria das invenções foi feita sabe-se lá por quem. Conservam-se apenas alguns poucos nomes dos grandes inventores. Aliás, a imaginação sempre permanece por si só, quer se manifeste numa pessoa ou coletivamente. Quem sabe quantas imaginações foram necessárias para que o arado, anteriormente um simples pedaço de pau com as pontas calcinadas a fogo, se transformasse de um instrumento manual singelo no que é hoje, após uma série de modificações descritas em textos especializados? Do mesmo modo, a chama tênue do graveto de uma árvore resinosa, a grosseira tocha primitiva, leva-nos por uma longa série de invenções até a iluminação a gás e a elétrica. Podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são *imaginação cristalizada*”.

Daí é fácil perceber que a nossa ideia cotidiana de criação não corresponde plenamente à compreensão científica dessa palavra. No entendimento comum, a criação é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica. Reconhecemos de bom grado e prontamente a criação na atividade de Tolstói, Edison e Darwin, porém é corriqueiro pensarmos que na vida de uma pessoa comum não haja criação. (VIGOTSKI, 2009, p. 15)

No trecho acima Vigotski considera que a ideia cotidiana de criação, ligada a um dom de poucos cujo resultado são obras-primas feitas por gênios, não corresponde à concepção histórico-cultural. Este tópico foi abordado no capítulo anterior desta tese,

quando abordou o surgimento do indivíduo moderno e da autoria individual. Foi argumentado que com o livro-texto, a forma de registrar e de se relacionar com o conhecimento passou a ser centralizada no raciocínio de uma pessoa, o autor que, a partir de um número de referências em crescimento exponencial, passou a tomar a complexidade irrepetível do seu processo de criação de forma individualizada, como a complexidade irrepetível da própria pessoa, um gênio.

A noção de criação como um privilégio de poucos possui consequências radicais para a educação. Se uma pessoa acredita que não cria, não pode acreditar que possui papel ativo e responsabilidade sobre de algo que caracterize o surgimento do novo, que pode manifestar-se tanto externamente para o mundo, quanto internamente para si. O sentimento que predomina é a insegurança sobre si, com a promessa da possibilidade de autonomia após a conquista de um determinado diploma – só que, dentro de uma sociedade de mentalidade escolarizada, sempre haverá um diploma a mais para ser alcançado.

A pessoa que acredita que não pertence ao grupo dos criadores está sempre tutelada externamente, cujas diretrizes são estabelecidas pela racionalidade do indivíduo moderno, do autor individual, autorizado a criar. Numa instituição escolarizada, por exemplo, a determinação prévia de currículos e conhecimentos são organizados hierarquicamente, sobre o alicerce racional-científico característico da concepção de mundo baseada na ideia de indivíduo moderno. Desta forma, o ímpeto para o novo, que é uma possibilidade de todos em seus processos de criação, é suprimido pelo controle social:

A mentalidade escolarizada não retira dos indivíduos sua capacidade criadora por que esta, inerente à existência, é uma característica do ser humano. Por outro lado, a escolarização promove o controle social do conhecimento, legitimando e deslegitimando aquilo que as pessoas exteriorizam como correto e incorreto. A escolarização promove o controle social da criação. Seus parâmetros de controle são o próprio material que oferecem para os alunos: uma forma poética; a maneira de desenhar; o conteúdo do livro didático; o contato com bibliografias diversas. Todos são experiências novas, são materiais que podem ser utilizados para a criação. Mas o que é cobrado como exteriorização é a mera imitação das mesmas formas, do mesmo conteúdo. O pensamento escolarizado só permite a reprodução dos mesmos elementos que são fornecidos como material para a imaginação. O que diverge da imitação é tido como erro e



recebe uma avaliação negativa. Ocorre a constante desvalorização da criação. Apesar deste mecanismo de controle não retirar de cada indivíduo as suas capacidades, restringe a possibilidade de exercício do processo de criação, que também deve ser exercitado. (PEQUENO, 2015, p. 13 – 14)

Com o avanço gradual das séries que a instituição escolarizada exige, se avança também na hierarquia e complexidade de conhecimentos imposta. O avanço nessa hierarquia não pode ser confundido, entretanto, com o aumento de condições para as possibilidades de criação: “Apesar da suposta crescente complexidade de conhecimento, a operação mental que se exige é a mesma: a imitação. Os materiais novos para compor as experiências dos indivíduos vêm e vão, mas não proporcionam uma relação diferente com o saber”. (PEQUENO, 2015, p, 14) Não há, segundo argumento em Pequeno (2015), e também em Barros (2017), indícios de que a educação nas Expressões Culturais Tradicionais se organizem sob tais aspectos gerais.

Estabelecer a legitimidade de criação para poucos significa considerar o surgimento do novo pertencente a alguns poucos, e desconsiderar as criações da vasta maioria. Significa romper com o aspecto coletivo que caracteriza o caráter relacional da existência, em que a criação é um atributo de todos. A criação é a síntese do esforço coletivo, que alicerça a parcela do esforço individual.

No entanto, como já foi dito, esse ponto de vista é incorreto. Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso. Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. (VIGOTSKI, 2009, p. 14 – 15)

Não existe hierarquia nos processos de criação. O surgimento de algo novo, por

mais que pareça um grãozinho, é uma contribuição de uma pessoa para o meio social, para a cultura e para a história em que está inserida. Nesse sentido, a criação representa o sentido mais profundo do que é a educação: introduzir novas pessoas em um mundo que as precede, repleto de história e cultura, proporcionando o maior e mais diverso número de experiências; e criar possibilidades para que essas pessoas, conscientes de sua história e cultura, as conservem ou as transformem.

### *3.2 Criação, experiências e o caráter coletivo da personalidade*

As criações são possibilitadas pelo trabalho da imaginação e da fantasia sobre a conservação da experiência anterior. As experiências que constituem uma pessoa são permeadas pelo convívio social, e por isso extrapolam aquilo que ela viveu diretamente. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural é possível perceber três formas de acúmulo de experiências, a experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada.

A trajetória de cada pessoa diz respeito, desde os primeiros momentos de vida, ao que envolve o seu ambiente através do que vê, ouve, escuta, toca, sente, desde os primeiros momentos de vida. É a partir deste contato com o meio que se dá a experiência histórica.

El hombre no sirve únicamente de la experiencia heredada físicamente. Toda nuestra vida, el trabajo, el comportamiento, se basan en la amplísima utilización de la experiencia de las generaciones anteriores, es decir, de una experiencia que no se transmite de padres a hijos a través del nacimiento. La llamaremos convencionalmente experiencia histórica. (VIGOTSKI, 1997, p. 45)

Não se adquire de maneira inata a língua, o comportamento, as referências sonoras, visuais e táteis, etc. O ambiente é permeado por transformações e criações, sejam elas referentes a objetos materiais, como utensílios para o estudo ou trabalho, ou formas culturais de conduta, como a língua. Não se pode afirmar, portanto, quando uma pessoa capta o seu ambiente, está tendo uma experiência individual no sentido estrito do termo. Uma pessoa não significa o mundo e a si mesmo autonomamente, sem o contato com outxs. Este meio é repleto de signos, significados, padrões, ou seja, repletos de história

num acúmulo de criações. As pessoas possuem uma relação singular com um meio coletivo que as precede, ou seja, uma experiência histórica.

Um bebê entende, pela presença da mãe para alimentá-lo provocada pelo choro, que desta relação social há alimentação, cuidado, conforto. Quando a mãe se identifica para um bebê pela palavra “mãe” de forma recorrente, este passa a associar esta palavra à pessoa, e também às relações sociais com ela estabelecidas. Não há significação autônoma de um bebê sobre o seu choro, sua alimentação, sobre si mesmo, sobre sua mãe, e como se comportar na relação bebê-mãe. Tudo o que o cerca é internalizado de forma complexa e singular, mas é resultante de uma relação localizada cultural e historicamente sobre o que é ser mãe, como cuidar de um bebê, como reagir ao seu choro, como alimenta-lo, como estabelecer laços afetivos, etc., que podem mudar radicalmente em outro contexto histórico-cultural. A análise sobre o gesto pode ser encontrada de forma aprofundada em Amorim (2017) e Martinez (2017). A experiência histórica, portanto, compreende este tipo de contato com o ambiente, que não é característico somente de um bebê, mas se estende ao longo de toda a vida.

A experiência social é uma forma de aquisição de experiências que se dá por via indireta, se alicerçando em impressões que uma pessoa não teve contato, mas que a constitui.

Junto a ello debe situarse la experiencia social, la de otras personas, que constituye un importante componente del comportamiento del hombre. Dispongo no sólo de las conexiones que se han cerrado en mi experiencia particular entre los reflejos condicionados y elementos aislados del medio, sino también de las numerosas conexiones que han sido establecidas en la experiencia de otras personas. Si conozco el Sáhara y Marte, a pesar de no haber salido ni una sola vez de mi país y de no haber mirado jamás a través del telescopio, se debe evidentemente a que esta experiencia tiene su origen en la de otras personas que han ido al Sáhara y han mirado por el telescopio. (VIGOTSKI, 1997, p. 45)

Foi colocado anteriormente que a imaginação ou fantasia pode ser entendida como a atividade de elaborar a experiência anterior de novas formas. As possibilidades de

elaboração da experiência vivida diretamente são enormes, sendo exponenciadas pela experiência social, cuja característica é extrapolar os limites da experiência imediata. Ou seja, a experiência social pode acontecer pelo contato com outras pessoas, ou através das criações de outras pessoas como livros, filmes, etc.

Em relação à experiência duplicada, Vigotski aborda uma passagem de Marx em que este diferencia o trabalho de uma aranha, de uma abelha, e de uma pessoa. Nesta passagem, é argumentado que uma abelha constrói a sua colmeia e uma aranha tece a sua teia, mas o fazem baseadas nas suas heranças instintivas e biológicas; uma pessoa, por sua vez, antes de construir algo, imagina a sua criação. “Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”. (MARX, 2010 p. 211) Com base neste raciocínio, Vigotski coloca que há um duplo esforço, uma duplicação da experiência:

Esta explicación de Marx, completamente indiscutible, no significa otra cosa que la obligatoria duplicación de la experiencia en el trabajo humano. En el movimiento de las manos y en las modificaciones del material el trabajo repite lo que antes había sido realizado en la mente del trabajador, con modelos semejantes a esos mismos movimientos y a ese mismo material. Esa experiencia duplicada, que permite al hombre desarrollar formas de adaptación activa, no la posee el animal. Denominaremos concencionalmente esta nueva forma de comportamiento experiecia duplicada. (VIGOTSKI, 1997, p. 46)

Esta duplicação da experiência não procura abrir uma divisão entre o que é uma “experiência teórica”, mental, e o que é uma “experiência prática”. Não há expressão do corpo que ignore os afetos, sentidos e pensamento, da mesma maneira que não há trabalho de uma mente alheio ao corpo que lhe dá suporte. O que o termo procura designar é que a antecipação de uma criação, forçosamente, não leva em consideração toda a carga e todo o esforço físico, racional e emocional empregados no momento da ação. Por outro lado, no momento da ação não se para de pensar e sentir, suscitando um determinado esforço mental novo, de maneira que não existe uma ação criadora em que apenas se executa.

Pela experiência duplicada é possível entender a antecipação de uma tarefa, a programação de determinado itinerário de afazeres, ou o próprio trabalho da imaginação ou

fantasia, mesmo que aconteçam em frações de segundo antes de sua possível exteriorização. Por exemplo, não é raro que uma pessoa antecipe rapidamente algo que queira falar, e constate quase imediatamente que deva usar outras palavras, ou que a sua antecipação não representa a sua intenção, que necessita ajustes, ou a pessoa pode mesmo mudar de ideia, e concluir que não deve falar nada.

A experiência da fala, se ela for mesmo executada, é parte do mesmo processo que já estava em curso na antecipação da sua ideia, só que em outro momento, gerando um conjunto diferente de reações, configurando uma experiência diferente. O que o exemplo procura demonstrar é que a experiência duplicada é a relação social da pessoa consigo mesma. Por mais que uma ideia, objeto ou sensação não se concretizem, ou que se alterem na ação, são uma criação da imaginação da pessoa, que reage a tais criações de maneira tão consequente quanto a algo exteriorizado.

Importante destacar que de maneira alguma esta relação “de si consigo” é uma experiência individual no sentido estrito do termo. Aquilo que uma pessoa internaliza para si de forma particular, que constitui a sua conduta e seus afetos, enfim, a sua personalidade – como por exemplo significações sobre o mundo, maneira de estabelecer e lidar com relações sociais, etc. –, são produto de relações sociais em meio à sua cultura. A antecipação de algo é o escrutínio de todas as formas de relações sociais direcionadas para a possibilidade pessoal de execução, ou seja, o acionamento das experiências históricas e sociais, segundo a maneira particular de cada pessoa, para dar vazão à sua criação no mundo, configurando a experiência duplicada como um processo relacional e coletivo, realizado por via indireta consigo mesmo.

As formas pelas quais se acumulam experiências que dão base para criação possuem caráter coletivo. Nesse sentido, atribuir uma característica individualizada à educação, à criação e à própria existência significa raptar o indivíduo de sua história e cultura, colocando sobre ele o peso de significar o mundo inteiro por si só.

Pelo contrário, a criação deriva de relações com as pessoas, no e com o mundo. Vigotski afirma quatro formas com que a imaginação se relaciona com a realidade. A primeira e a segunda formas já foram esboçadas anteriormente. Uma, em que a imaginação

se alicerça no acúmulo e diversificação de experiências. A segunda, que a imaginação também se alimenta da realidade indireta, pela experiência social. Uma outra forma diz respeito a que, quando uma criação nova surge, passa a influir sobre o mundo, alterando as experiências e criações. Uma quarta forma diz respeito à relação entre a imaginação e as emoções, e estabelece que os sentimentos afetam a imaginação:

Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consoantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. [...] O medo, por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mas também mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina. [...] A desgraça e o luto de uma pessoa são marcados pela cor preta; a alegria, com a cor branca; a tranquilidade, com o azul; a rebelião, com o vermelho. As imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens. (VIGOTSKI, 2009, p. 25 – 26)

Da mesma forma com que os sentimentos afetam a imaginação, também a imaginação afeta o sentimento:

“Todas as formas de imaginação criativa contém em si elementos afetivos” [Ribot]. Isto significa que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa. (VIGOTSKI, 2009, p. 28)

A partir destas considerações é possível perceber que a proposta de vida e conhecimento baseada no indivíduo moderno e na autoria individual ignoram um aspecto fundamental dos processos de criação. Segundo a visão de indivíduo moderno, a criação é uma atividade racional, linear e progressiva, em que as emoções estão subordinadas ou avessas ao intelecto. Segundo a Teoria Histórico-Cultural os processos de criação se

manifestam tanto em uma pequena característica nova de um objeto quanto em grandes avanços científicos. Portanto, mesmo que se considere o uso predominante da racionalidade na modernidade, não se pode negar ou diminuir a organização das pessoas pelas suas emoções, inclusive na sua organização racional.

O colonialismo ocidental dividiu a ciência e a vida prática como atributos da racionalidade, e colocou em patamar inferior o campo dos afetos, incluindo nele todas as demais dimensões da vida como as cosmologias, corporeidades, esteticidades e etnicidades. Segundo esta forma de ver o mundo, por exemplo, a experiência de ser pessoa negra se resume ao sentimento de igualdade ou não, de pertencimento ou não, de plenitude, felicidade, segurança, etc., regulados socialmente pela moral; se reconhecem os afetos corpóreos, mas desta experiência não se reconhece nenhuma reflexão legítima, nenhuma qualidade epistêmica.

A contraparte do mesmo problema é a razão moderna, que está para além das emoções, afetos e corpos, por acreditar que pensar é uma atitude isolada da experiência corporal. Esta é uma das formas que a própria racionalidade moderna embasa as assimetrias assassinas características do mundo moderno, uma vez que, se alguma assimetria não se fundamenta na razão absoluta, basta a conveniência de ignorá-las.

Ao longo da trajetória de vida, adquirir experiências é a condição necessária para a organização interna de cada pessoa, para significar o seu ambiente, e seu meio social e, portanto, significar a si mesma. A categoria signo para a Teoria Histórico-Cultural tem um significado central, porque representa o meio indireto pelo qual um comportamento social, coletivo, se internaliza, e constitui a conduta de uma pessoa. Nesse sentido, significar é conferir matrizes externas e sociais, a partir de fora, para o ser particular (VIGOTSKI, 1997, p. 84 – 85).

Si es cierto que el signo fue al principio un medio de comunicación y tan sólo después pasó a ser un medio de conducta de la personalidad, resulta completamente evidente que el desarrollo cultural se basa en el empleo de los signos y que su inclusión en el sistema general del comportamiento transcurrió inicialmente de forma social, externa. [...]

Me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo.

(VIGOTSKI, 1997, p. 147)

Este processo de internalização das experiências coletivas através do signo podem ser ilustrados em duas situações analisadas por Vigotski, sobre o gesto, e sobre a fala, que representam as bases das formas de comportamento.

Os significados das palavras não são gerados pelas pessoas de forma espontânea, mas são recebidos da prática social da língua. O próprio processo de pensamento discursivo não é resultado do amadurecimento biológico de uma pessoa, nem retrato de sua conquista individual, uma vez que a palavra, como estruturante do pensamento (VIGOTSKI, 2007), é adquirida a partir do meio externo.

El niño no incluye espontáneamente una palabra dada en un determinado grupo concreto ni transfiere su significado de objeto en objeto, ampliando el conjunto de objetos abarcados por el complejo. Solo imita el habla de los adultos, asimilando los significados concretos de las palabras que recibe ya fijados y establecidos de antemano. Dicho más sencillamente, el niño no crea su propia habla, sino que asimila el habla acabada de los adultos que lo rodean. Con esto está dicho todo. Esto también implica que el niño no crea por sí mismo los complejos correspondientes al significado de la palabra, sino que los encuentra listos, clasificados por medio de nombres y términos genéricos. (VIGOTSKI, 2007, p. 218)

O exercício de falar tem na sua gênese a experiência coletiva, uma vez que as palavras são recebidas do meio social. A aquisição da língua, de conceitos e do pensamento discursivo não são algo externo que se transferem automaticamente a uma pessoa, sem que esta pessoa tenha esforço e papel ativo. Cada pessoa, à sua maneira singular, vai expressar internamente em seu pensamento e externamente na sua fala a sua própria síntese *a partir* da sua cultura e *com* a sua cultura. A experiência coletiva proporciona generalizações próprias da cultura, mas não pode transmitir o ato de pensar, fazer novas e diferentes relações, de criar:

El habla de los que rodean al niño, con sus significados ya fijados, constantes, predetermina el curso del desarrollo de sus generalizaciones. Encauza la propia actividad del niño, dirigiéndola por un curso claramente definido. No obstante,



aun yendo por este camino predeterminado y preestablecido, el niño piensa de acuerdo con el grado de desarrollo del intelecto que le es propio. Los adultos, cuando se dirigen al niño mediante el habla, pueden definir el camino por el que debe avanzar el desarrollo de las generalizaciones y su punto final, es decir, una generalización plenamente formada. Pero los adultos no pueden transmitir al niño su modo de pensar. (VIGOTSKI, 2007, p. 214 – 215)

Segundo esta análise, as experiências coletivas estão marcadas na pessoa, de forma que a sua expressão individual, por ser individual na fala, não alcança o todo que a constitui internamente, que são todas as suas relações sociais:

Observamos algo análogo, nuevamente en forma externa, en el habla interna. Aquí, una palabra absorbe el sentido de las palabras precedentes y subsecuentes, ampliando casi ilimitadamente el marco de su significado. En habla interna, la palabra está mucho más cargada de sentido que en el habla externa. Como el título de la obra de Gógol, representa la consensación del sentido. Para traducir este significado al habla externa habría que desarrollar en muchas palabras los sentidos contenidos en una sola. Del mismo modo, para revelar plenamente el sentido del título de la obra de Gógol habría que desarrollar todo el texto de Almas muertas. Pero así como toda la variedad de sentidos de esta obra puede ser expresada en el estrecho marco de dos palabras, en el habla interna el enorme contenido semántico puede ser vertido en el recipiente de una sola palabra. (VIGOTSKI, 2007, p. 499)

O exercício do pensamento discursivo, como atividade internalizada de uma pessoa, está em unidade, indissociado, com a experiência coletiva que lhe dá suporte através do convívio social através do signo exercido na fala. Dividi-los ou hierarquiza-los significa romper com processo que os constitui. Reconhecer apenas o seu caráter individual significa recortar as pessoas de suas histórias e culturas.

Uma outra situação diz respeito ao gesto, exemplificado por Vigoski. O movimento do gesto, uma expressão corporal, passa também pela atribuição social de significado, e toma então o caráter indissociado da experiência coletiva e a expressão individual:

A princípio, o gesto indicativo não era mais que um movimento de pegar fracassado que, orientado para o objeto, apontava a ação desejada. A criança tenta agarrar um objeto longe dela, mas não o alcança, seus braços se penduram

no ar e os dedos fazem movimentos indicativos. Se trata de uma situação inicial que possui desenvolvimento ulterior. Aparece pela primeira vez o movimento indicativo que podemos denominar convencionalmente, mas com pleno fundamento, de gesto indicativo em si. A criança, com seu movimento, só aponta objetivamente o que pretende conseguir.

Quando a mãe acode a criança em ajuda e interpreta o seu movimento como uma indicação, a situação muda radicalmente. O gesto indicativo se converte em gesto para outros. Em resposta à fracassada tentativa de agarrar o objeto se produz uma reação, só que não do objeto, mas por parte de outra pessoa. São outras pessoas as que conferem um primeiro sentido ao fracassado movimento da criança. Apenas mais tarde, devido a que a criança relaciona seu fracassado movimento com toda a situação objetiva, que a mesma começa a considerar seu movimento como uma indicação.

Vemos, portanto, que se modifica a função do próprio movimento: de estar dirigido ao objeto passa a ser dirigido a outra pessoa, se converte em um meio de relação; o movimento de pegar se transforma em uma indicação. Graças a isso, o próprio movimento se reduz, encurta e assume a forma de gesto indicativo que podemos definir como gesto para si. Contudo, no gesto para si o movimento não muda, segue sendo como a princípio, indicação em si, quer dizer, possui objetivamente todas as funções imprescindíveis para a indicação, e o gesto dirigido aos demais, quer dizer, para ser compreendido e tomado em conta como indicação pelas pessoas que a rodeiam.

A criança, portanto, é a última a tomar consciência de seu gesto. [...] O gesto indicativo começa a apontar pelo movimento o que compreendem os demais; tão somente mais tarde se converte em indicativo para a própria criança. (VIGOTSKI, 1997, p. 149, tradução minha)

O gesto em si, ou seja, o ato corporal em direção a um objeto, assume uma caráter novo, completamente diferente. O que antes configurava uma expressão individual no sentido estrito do termo, passa a ter significado cultural coletivo, alterando dramaticamente a relação da criança com o objeto, com a mãe, e consigo mesma. A expressão singular da criança, nesse sentido, jamais voltará a ser individual em sentido estrito. Quando se diz que há a passagem do gesto para si, quer dizer que a pessoa tomou para si a cultura coletiva que compõe o seu ambiente.

Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la pernoalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene

a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás. Este es el proceso de formación de la personalidad. (VIGOTSKI, 1997, p. 149)

Tomar os processos de criação pelo seu aspecto autoral individual não significa somente reconhecer a obra criada por fora de sua história, mas em essência, significa reconhecer as próprias pessoas alheias despossuídas da própria cultura que está em unidade com a sua existência. Aqui, se assume a postura coerente com a Teoria Histórico-Cultural, em que as personalidades são relações sociais internalizadas.

### *3.3 Síntese*

Após a discussão e fundamentação teórica abordada durante o capítulo, a sua síntese deve ser assertiva quanto ao problema geral colocado pela tese:

A autoria é apenas um aspecto dos processos de criação, que é indissociável do aspecto coletivo, que são todas as experiências que lhe movimentam.

A noção de indivíduo autônomo e autossuficiente é uma aparência sobre a existência que, permeada pelas relações sociais, configura uma unidade entre as pessoas e seu meio social situado histórico e culturalmente.

Como colocado pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, todos as dimensões do desenvolvimento em particular, e a formação da pessoa e sua personalidade geral, possuem a mesma característica, em que passamos a ser o que somos através dxs outrxs. Desde os nossos hábitos mais comuns e cotidianos, até as atividades que demandam maior investimento intelectual, emocional ou corporal, em todas as formas de comportamento das pessoas está o alicerce e a contribuição coletivas. A negação, falta de reconhecimento ou subalternização deste alicerce coletivo, da forma como possibilita a existência, significa o esvaziamento da oportunidade de conhecer a si mesmx, e o esvaziamento da oportunidade de conhecer a relação de si com o mundo. O que esta perspectiva propõe, neste sentido, é a possibilidade de viver no e com o mundo de forma indissociada com a sua história, com as suas pessoas, com as suas relações, sendo isto os critérios de fundamentação e orientação da vida e de compreensão da vida.

A partir destas conclusões, é possível afirmar o posicionamento crítico radical à perspectiva do indivíduo moderno e da autoria individual. Mais do que colocar uma postura crítica, se propõem as ideias discutidas durante o capítulo como perspectiva propositiva para a argumentação que dará continuidade à tese.

#### **4. Educação, Criação e Expressões Culturais Tradicionais: o caráter coletivo dos processos de criação**

Para acompanhar a leitura do capítulo:

Rage Against the Machine – Take the Power Back – <https://youtu.be/rqkMsXcHQYg>

Oz Guarani – O índio é forte – <https://youtu.be/iXIpDa28HQU>

Jovelina Pérola Negra – Luz do Repente – <https://youtu.be/frC4dcOj-8U>

Atahualpa Yupannqui – Los Hermanos – <https://youtu.be/NvgTCTbIgTA>

Esta seção procura apontar a direção da tese voltada especificamente para os contextos tradicionais, cuja proposta é abordar a forma como os processos educativos proporcionados pelos processos de criação nas Expressões Culturais Tradicionais possibilitam a unidade entre pessoa-meio social, que caracteriza tanto suas criações quanto os detentores.

O conceito de Expressões Culturais Tradicionais engloba uma diversidade de tradições quantitativa e qualitativamente, desde múltiplos representantes de uma mesma manifestação, como por exemplo os diversos grupos existentes de Congada (manifestação cultural e religiosa afro-brasileira), incluindo etnias indígenas que possuem características completamente diferentes entre si e entre a modernidade ocidental. Isto não quer dizer que há uma abordagem metodologicamente sincrética. Em todos os contextos estudados, a coerência da discussão é enraizada pela centralidade da característica de processos educativos de cada cultura em relação ao desenvolvimento humano, cuja identificação, interpretação e análise são estruturadas a partir da Teoria Histórico-Cultural.

O objetivo geral desta seção em relação à tese é abordar as Expressões Culturais Tradicionais demonstrando que os seus processos educativos coincidem com seus processos de criação. Quando uma pessoa é reconhecida como detentora de uma expressão tradicional, ela não somente se educa em meio coletivo sobre esta tradição, mas também imprime sobre a expressão a sua própria personalidade, sua própria contribuição; o que ela cria, o novo, não se separa ou diferencia da tradição, mas se funde a ela.

Nesse sentido, propõe-se aprofundando de reflexões indicadas por pesquisa anterior (PEQUENO, 2015), de que a educação em contextos de tradições culturais proporciona a compreensão de unidade entre as necessidades e possibilidades individuais e coletivas. A tarefa é indicar o que representam possibilidades e necessidades para os processos de criação, e como a consciência destas possibilidades, no aspecto de uma pessoa e da coletividade de forma indissociável, compõem as pessoas e o fluxo das tradições.

Como visto no capítulo 3 desta tese, os processos de criação não acontecem de forma isolada do contexto cultural que uma pessoa está inserida. Para entender com maior precisão e profundidade os processos de criação, é necessário explorar os contextos culturais que possibilitam a constituição das pessoas, e que proporcionam o seu repertório de criação e de comportamento. Por isso, serão abordados a seguir quatro tópicos, que buscam dar maior precisão sobre os modos de vida dos contextos de Expressões Culturais Tradicionais, no que diz respeito às formas de criação e autoria. Estes tópicos são 4.1 Nomenclatura, autoria e educação; 4.2 Originalidade, plágio, heranças culturais e educação; 4.3 Educação, Propriedade e bem relacional ou comunal; e 4.4 Educação, criação e o aspecto coletivo nas Expressões Culturais Tradicionais.

#### *4.1 Nomenclatura, autoria e educação*

Na organização social em que opera a noção de autoria individual, o nome próprio é a forma de identificação da pessoa responsável por conceber uma criação. Para que possa ser registrada, a criação autoral individual deve ser considerada imutável, sem alterações posteriores. Da mesma forma, também imutável é o reconhecimento da pessoa que cria, porque é ela quem agencia os direitos sobre sua criação.

Uma primeira observação sobre este tópico diz respeito ao caráter formal de registro de obras. Atualmente as pessoas são identificadas por números de registro como a certidão de identidade e cadastro de pessoa física, estas não são informações públicas, e não aparecem em capas de livros, filmes ou discos. A forma pública, comum e notória para

conhecer e designar uma outra pessoa, e que caracteriza a autoria de uma obra é o seu nome próprio.

Uma segunda observação sobre este tópico, diz respeito aos alter-egos de autor. Existem casos em que o autor opta por usar um pseudônimo – e este vai ocupar o lugar imutável do nome na atribuição de autoria. Se em algum momento é descoberto o nome próprio do autor que usou o pseudônimo, este passa a compor a identificação como se fosse um nome composto, como por exemplo, Álvaro de Campos de Fernando Pessoa. Esta prática não altera a configuração geral da autoria individual, porque não altera o nome que se atribui ao autor: a criação, imutável, é acompanhada por uma identificação do nome de autor, também imutável.

Nas determinações da Propriedade Intelectual e da autoria individual, a identificação nominal estabelece que uma determinada obra criada por uma determinada pessoa não pode ser atribuída posteriormente a outra, ou outras pessoas. Ou seja, a obra é responsabilidade de seu autor. Esta característica toca também o que Foucault aponta a respeito da relação entre transgressão e punição da autoria:

É preciso observar que essa propriedade foi historicamente secundária, em relação ao que se poderia chamar de apropriação penal. Os textos, os livros, os discursos começaram a ter realmente autores (diferentes dos personagens míticos, diferentes das grandes figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor podia ser punido, ou seja, na medida em que os discursos podiam ser transgressores. [...] E quando se instaurou um regime de propriedade para os textos, quando se editoram regras estritas sobre os direitos do autor, sobre as relações autores-editores, sobre os direitos de reprodução etc. - ou seja, no fim do século XVIII e no início do século XIX -, e nesse momento em que a possibilidade de transgressão que pertencia ao ato de escrever adquiriu cada vez mais o aspecto de um imperativo próprio da literatura. (FOUCAULT, 1969, p. 87 - 88)

O ato de nominar o autor indica também a possibilidade de identificar a pessoa responsável por um discurso, ou seja, a capacidade punitiva que existe na identificação imutável e intransferível de alguém.

Este tópico possibilita a reflexão de que na sociedade moderna, a nomeação de

uma pessoa é concebida como um traço definitivo de sua existência. O nome que se recebe ainda bebê acompanhará a pessoa pelo resto de sua vida, é uma forma de identificação singularizada. Sua trajetória, suas escolhas, suas relações sociais estão em movimento, enquanto o nome da pessoa permanece uma constante.

Entretanto, em diferentes contextos de Expressões Culturais Tradicionais este não é o caso. O nome é mais do que a forma de identificar individualmente uma pessoa, mas coloca-se em trânsito, exprimindo as ações da pessoa em relação com a sua comunidade. É o caso, por exemplo, de etnias indígenas em que as pessoas chegam a trocar de nome 3 ou 4 vezes durante suas vidas. Nestes casos, o nome torna-se um conjunto de experiências que se dá na cultura e, imbricado nas relações sociais, é um dos fatores que compõe a educação no seu processo de constituição humana.

Como a autoria individual moderna poderia contemplar as formas diferentes de nomeação? A autoria individual moderna estabelece uma barreira intransponível, sem sequer reconhecer que outras formas de nomeação são possíveis. Mas é justamente desta cisão que erguem-se e afloram outras possibilidades de estar no mundo, que ergue-se a possibilidade de negar os próprios atos de invisibilização e negação sistêmica. Desta rachadura é possível perceber que para alguns contextos que compõem as Expressões Culturais Tradicionais, o nome implica não somente na identificação, mas como parte dos processos educativos, evocam outros modos – legítimos – de ser.

#### *4.1.1 Aproximações sobre a nomeação*

Para a sociedade moderna, o nome é uma forma de identificação pessoal em meio à família ascendente, seguindo a estrutura predominante: prenome e patronímicos. Por exemplo, no nome “Milton Almeida dos Santos”, o prenome “Milton” indica a pessoa, em meio à relação de parentesco familiar indicada pelos patronímicos “Almeida dos Santos”.

Com o passar das décadas, algumas formas de alteração da nomeação outrora comuns tem se tornado muito pouco frequentes. É o caso dos toponímicos, em que se adiciona ao nome de uma pessoa o seu lugar de origem ou onde passou parte significativa



de sua vida. Este é o caso, por exemplo, de Hugo da família dos condes de Blankenburg de Harz que, se tornou Hugo de São Vítor por viver e lecionar na Abadia de São Vítor em Paris, França (ILLICH, 2002).

Também já foi comum na Europa medieval, que o nome se referia a ofícios, mas que foram transformados em nomes de família patronímicos com o passar do tempo. Por exemplo, os sobrenomes “Smith” ou “Blacksmith” em inglês não se referiam ao clã dos pais, mas ao ofício de ferreiros.

Atualmente, os patronímicos indicam a ascendência materna e/ou paterna, em que o último nome, sob a estrutura social patriarcal da modernidade, de forma recorrente é o nome de família paterna. A indicação do patriarcado é importante porque também é frequente que uma pessoa mulher, ao se casar com uma pessoa homem, adote o patronímico do companheiro, assumindo publicamente a saída do clã do homem pai, para a entrada no clã do homem companheiro. Esta é uma das possibilidades de alteração do nome próprio em que percebe-se a influência das relações sociais sobre a identificação de uma pessoa.

O nome próprio, apesar de refletir mudanças nas relações sociais das pessoas, não implica necessária e obrigatoriamente em alterações em seu comportamento e no modo de ser e estar no mundo.

O que se extrai destas formas de nominação é que na sociedade moderna o nome possui a característica de ocupar um lugar absoluto, que apenas tangencia as relações sociais das pessoas. Implica, apenas e precariamente, no vínculo aos ascendentes – sem que isso implique necessariamente qualquer obrigação, respeito ou forma de conduta referente a tais ascendentes. O nome, como característica do indivíduo, refere-se na modernidade à forma como identifica-lo.

Após a nominação que ocorre muito cedo na vida de uma pessoa, o nome próprio não sofre alterações que estão em estreita reciprocidade com o mundo, com as relações entre si e entre as demais pessoas, com sua forma de se comportar e de entender o mundo. Colocando de outra forma, o nome não reflete nem conduz o desenvolvimento, não reflete nem conduz a educação.

Recentemente esta característica tangencial da nomeação tem sido tensionada pela comunidade LGBTQ+, subalternizada pela modernidade heteronormativa, patriarcal, cristã e eurocêntrica. Opondo-se ao binarismo fundamentado pela concepção biologizante do comportamento humano que prescreve apenas dois sexos/identidades de gênero (homem heterossexual e mulher heterossexual), esta comunidade recusa tal violência, reconhecendo também a possibilidade e legitimidade de identidades homoafetivas, drag, transgênero, queer, entre outras, irreconhecíveis pelo esquema do binarismo.

Ao afirmar suas identidades de gênero e sexualidade, reivindicam também a mudança do nome pessoal que receberam ainda bebês, para um que represente, para si e para as demais pessoas e instituições, a maneira com que se auto-identificam.

Em inúmeras situações do cotidiano o transexual, para além do estigma social que carrega pelo simples fato de divergir da construção sexual da maioria da comunidade, é obrigado, por exemplo, a fornecer documentos integralmente discrepantes de sua identidade psíquica. A situação revela-se, portanto, incompatível com o princípio da dignidade da pessoa humana, sobretudo no que diz respeito ao direito de formatar e implementar plena e autonomamente seu projeto de vida.

A identidade de gênero não pode ser negligenciada pelo Direito enquanto realidade social e tampouco objeto de controle e repressão pelo aparato estatal, porquanto concernente a questão de foro íntimo, a ser percebida e refletida por cada ser humano. Exatamente por se tratar de assunto atinente à autonomia do ser, construído em sua intimidade, independentemente da aparência, a exigência de cirurgia de redesignação sexual para alteração do assentamento civil mostra-se impertinente e contrária à própria natureza do problema colocado.

Isso porque se a identidade de gênero refere-se à percepção íntima que o indivíduo tem de si mesmo, independentemente de sua anatomia - o que inclusive legitima a alteração registral como afirmação e valorização da real situação psíquica do ser humano - é paradoxal que se exija a modificação da aparência. (ACÓRDÃO TJDFT<sup>5</sup>, 2018).

São estes desafios às convenções e imposições da modernidade que permitem reflexões que combatam às formas de opressão interpessoais e institucionais às pessoas que

---

<sup>5</sup> Acórdão 1125843 4ª Turma Cível do TJDFT. Brasília, 19 de setembro de 2018.

não cabem em suas concepções.

Nomear uma pessoa ou ser significa estabelecer uma relação relacional diferenciada. As coisas que não tem nome, isto é, possuem uma identificação por generalização, são consideradas na modernidade como recursos, objetos. Este é o caso de palavras como “cadeira”, “cachorro”, “água”, “abacateiro”. Quando algo recebe nome, cria-se um outro tipo de relação, abrem-se sensibilidades, afetividades, formas de cuidado e de agência que até então não aconteciam. Isto pode ser percebido quando por exemplo um “cachorro”, de designação genérica passa a ter nome, e então passa a ser tratado com vínculos afetivos, até mesmo considerado como membro da família humana. É possível ilustrar esta abertura de agência e afeto causada pela nomeação a partir da obra de Emilene Sousa sobre a etnia Capuxu:

como os animais são uma companhia constante para as crianças, especialmente os chamados domésticos ou aqueles de dentro de casa, gatos e cachorros, é comum que o conhecimento dos nomes dos bichos seja maior por parte das crianças do que pelos adultos.

Se toda onomástica revela relações, devo dizer que entre o povo Capuxu os sistemas de nomenclatura revelam relações entre homens, e entre homens e bichos. Certa ocasião uma criança de cinco anos alegava com a avó para que essa não matasse uma galinha para comer no domingo. Ela dizia, “mas vó, você disse que as galinhas eram minhas” e de fato sua avó sempre dizia que todas as galinhas e pintinhos no terreiro pertenciam a ela, cedendo aos pedidos insistentes da menina que queria ser dona daquela fazendinha.

Depois de muito interceder pela vida da galinha, pré-destinada a virar cozido no almoço de domingo, a criança alegou: “Vó, a galinha é um ser humano!”. Acostumada a ver na escola ou nos programas de televisão tantas vidas serem defendidas com esse argumento a criança não hesitou, elevou a galinha à condição de humana. É assim que se relacionam as crianças Capuxu com os bichos.

Se para as crianças Capuxu os animais são como seres humanos (ou como pessoas) então eles são dignos de nomes também. Entendo que a intenção aqui é mais do que discutir nomes de bichos, mas aprender daquilo que esta onomástica revela: das relações entre as crianças e eles, das fronteiras na construção da pessoa, e sobre a produção do corpo dada através desta relação. Afinal, penso que há uma aprendizagem delas através do corpo com os animais. (Emilene Leite de SOUSA, 2014, p. 230 – 232)

Atribuir nomeação indica, portanto, a abertura à agência da pessoa, ser ou objeto, a saída da esfera das coisas, sobre as quais se impõe um uso, e a entrada na esfera daquilo com que se convive, a entrada para a esfera relacional da cultura. Isto permite inferir que através de uma alteração no nome é possível também uma alteração em todas as formas de se relacionar.

A partir da Teoria Histórico-Cultural a importância do ato de dar nome e o seu aspecto educativo só pode ser entendido à luz do desenvolvimento humano. Isto quer dizer que uma prática cultural, por si só, não é informativa sobre sua influência no desenvolvimento humano. Da mesma forma que um corpo com formação típica ou atípica, por si só, não consegue determinar quais são os potenciais e limites de desenvolvimento de uma pessoa na cultura. O estudo à luz do desenvolvimento humano diz respeito justamente na observação e análise que se fundem a pessoa e seu meio cultural, em que se observam alterações no seu desenvolvimento ao longo da trajetória de vida.

Quando se observa bebês e crianças na primeira infância, estas apreendem todo o mundo de uma só vez, emaranhados inseparavelmente os seus sentidos e seu corpo das pessoas, dos objetos, e das relações vitais, afetivas e práticas que compõem o seu ambiente. Mas é importante notar que o bebê percebe apenas o seu meio imediato, que está ao alcance do seu corpo, de forma que aquilo que rodeia a criança é o que dá sentido à sua forma de estar.

Antes de tudo, **o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário.** Alguns autores dizem que o desenvolvimento da criança consiste na ampliação gradativa do seu meio. O útero da mãe é o meio da criança que ainda não nasceu; após vir ao mundo, também dispõe, como meio próximo, de um ambiente muito pequeno. Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Para essa criança, existe apenas o mundo que se relaciona diretamente com ela, ou seja, o que se articula em torno de um espaço estreito, formado por fenômenos e objetos ligados ao seu corpo. (VIGOTSKI, 2018, p. 74, grifos originais)

Em princípio, a palavra que carrega o nome das coisas é para a criança uma das propriedades da própria coisa, assim como a sua cor, profundidade, etc.

Los datos de la psicología etnológica, y sobre todo los de la psicología del habla infantil hablan a favor de que la palabra, durante largo tiempo, es para el niño *más bien una propiedad que un símbolo del objeto*: el niño, como hemos visto, domina *antes* la *estructura externa* que la *interna*. El niño domina la estructura *externa* palabra-objeto, que solo más tarde se convierte en una estructura simbólica.

[...] es fácil rehusarse a atribuir al niño de un año y medio el descubrimiento de la función simbólica del habla, operación intelectual consciente y sumamente compleja que, en términos generales, no se corresponde con el nivel intelectual general del niño a esa edad. (VIGOTSKI, 2007, p. 162 - 163)

No convívio com as demais pessoas, estas se relacionam com o ambiente dxs bebês e crianças também com a fala, pronunciando os nomes das pessoas e das coisas, possibilitando com que a criança adote a mesma forma de relação com o mundo. Como bebês e crianças apreendem o mundo com pouca diferenciação, no processo de desenvolvimento de balbucio e fala, as palavras possuem significados sincréticos. Isto é, a sensação física de toque em um objeto acompanha a sensação afetiva de sua manipulação, sendo possível atribuir o nome dado ao objeto a outra coisa completamente diferente, mas que proporciona uma sensação afetiva parecida, numa atribuição de palavras por agrupamentos.

El primer estadio en la formación de los conceptos, el que más a menudo aparece en el comportamiento del niño de temprana edad, se presenta cuando el niño agrupa un montón desorganizado y desordenado de objetos para solucionar una tarea que nosotros, adultos, habitualmente resolveríamos por medio de la formación de un nuevo concepto. Este montón de objetos seleccionados por el niño, unidos sin suficiente criterio interno, sin suficiente parentesco y relación interna entre las partes que lo componen, supone una extensión difusa y sin orientación del significado de la palabra, o del signo que la sustituye, en una serie de elementos vinculados exteriormente en las impresiones del niño, pero sin estar unidos internamente entre sí.

El significado de la palabra en este estadio de desarrollo no está de todo definido, es un agrupamiento informe y sincrético de objetos aislados que, en la representación o en la percepción del niño, están de alguna manera relacionados entre sí en una imagen unificada. En su formación, el papel decisivo lo juega el sincretismo de la acción infantil, por eso la imagen es extremadamente inestable. (VIGOTSKI, 2007, p. 195 – 196)

A característica sincrética das primeiras aproximações para a fala vai tomando certo contorno ao longo do desenvolvimento. O acúmulo de experiências e recorrência nas formas de se referir às coisas possibilita coincidências de sentido para as palavras, o que permite o entendimento e comunicação com adultos na fala.

El niño se comunica con los adultos con ayuda de palabras que poseen significado; en esta abundancia de vínculos sincréticos, en estos montones desordenados y sincréticos de objetos formados mediante palabras, se reflejan también en gran medida vínculos objetivos, en tanto estos coinciden con los vínculos entre las impresiones y las percepciones del niño. Por esta razón, el significado de las palabras infantiles puede en muchos casos coincidir parcialmente con los significados de las palabras en el habla de los adultos, sobre todo cuando se refieren a objetos concretos de la realidad que rodea al niño.

El niño, entonces, se encuentra con los adultos en los significados de sus palabras o, dicho más correctamente, el significado de una misma palabra en el niño y en el adulto a menudo coincide en el mismo objeto concreto, y esto es suficiente para la mutua comprensión entre adultos y niños. No obstante, el camino psicológico por el que llegan al punto de encuentro el pensamiento del adulto y el pensamiento del niño es completamente diferente, e incluso allí donde el significado del habla de los adultos, es consecuencia de operaciones específicas y psicológicamente muy distintas, es producto de la fusión sincrética de imágenes que se halla tras la palabra infantil. (VIGOTSKI, 2007, p. 196 – 197)

Desta forma, percebe-se que ao longo das experiências na cultura, xs bebês e crianças na primeira infância encontram-se na tendência de desenvolvimento de alcançar a estabilidade das palavras para se referir a um conjunto menos sincrético, e mais estável, de coisas.

Finalmente, quando a criança segue seu desenvolvimento e é capaz de reconhecer uma palavra, acontece uma mudança até então sem paralelo na relação com o meio: ela consegue compor as suas reações e o seu comportamento a partir da própria palavra – que torna-se uma síntese de suas relações sociais –, extrapolando o ambiente imediato que se relaciona com ela como motivador absoluto de suas ações. Por exemplo, o acúmulo de

experiências faz com que a palavra “mãe” passe a ser uma forma de sintetizar, mesmo que de forma rudimentar, tanto a pessoa mãe, quanto as relações de manutenção da vida, de cuidado, de afeto a pessoa mãe proporciona. A partir de então, a criança encontra-se na possibilidade de reagir ao seu ambiente, mas também às vontades e expectativas internas, que dizem respeito à “mãe”.

Neste período de desenvolvimento, a palavra acontece como que operando um deslocamento da criança no espaço-tempo. Aquilo que não está mais no seu ambiente imediato torna-se possível de ser sentido, desejado, manipulado internamente, porque a palavra é acionada. A criança com o tempo torna-se capaz de reagir à mãe que não está no quarto, à bicicleta que não está dentro de casa, etc. A fala, comunicada através da palavra, atua como mecanismo de organização interna do comportamento.

Este processo segue aumentando quantitativamente, e principalmente, se transformando qualitativamente, desde dar nome às coisas até o desenvolvimento de conceitos (VIGOTSKI, 2007). Torna-se possível nomear, entender e manipular, por exemplo, aquilo que nunca se viu diretamente, como a ideia de átomo – uma partícula, normalmente não vista diretamente pela maioria das pessoas –, mas que torna-se real para a pessoa, manipulável, por meio da palavra. Por meio da fala através das palavras uma pessoa consegue ver o que nunca viu diretamente, sentir o que nunca sentiu diretamente, ir para onde nunca foi diretamente.

Nesse sentido, nomear ou atribuir uma palavra é um ato de poder, porque é capaz de alterar as experiências e as formas de auto-organização de uma pessoa, transformando a forma como vê e entende o mundo. “Desde el punto de vista psicológico, el significado de la palabra [...] no es otra cosa que una generalización o un concepto. Toda generalización, toda formación de un concepto, representa el más específico, más auténtico y más indudable acto de pensamiento” (VIGOTSKI, 2007, p. 426). É uma alteração sobre o conjunto de significados e/ou conjunto de significados significa, pela Teoria Histórico-Cultural, uma transformação na forma como se entende o mundo. Por isso que Vigotski diz que a palavra com sentido é o microcosmo da consciência humana (2007, p. 515).

Esta conclusão não pode ser considerada trivial, nem banalizada, porque incide

sobre todos os aspectos do comportamento humano, desde o desenvolvimento ontogenético, como discutido anteriormente, até as violências empregadas na cultura. Por exemplo, quando todas as sociedades/culturas indígenas originárias das américas foram reduzidas à palavra “índio”, ou quando todas as sociedades/culturas africanas foram reduzidas à palavra “negro”, esta nomeação alterou profundamente o modo de compreensão sobre estas pessoas, promovendo novas generalizações e conceitos empobrecedores e simplificadores de seus conhecimentos, riquezas, e diversidade e modo de estar no mundo. Semelhante fenômeno nunca aconteceu com os sentidos atribuídos à palavra “brancos”, porque continuam a ser diferenciados a partir de outras generalizações que representam outras dimensões e estruturas de poder, como por exemplo os agrupamentos de sentido por estados nacionais como espanhóis, ingleses, franceses, etc. Neste caso as diferenças de cada nacionalidade são objeto de educação, porque são reconhecidas, afirmadas e vividas. Enquanto isso, as comunidades identificadas como “negro” e “índio” passam por uma negação nos processos educativos hegemônicos, porque as diferenças são esvaziadas, solapadas, simplificadas, exotizadas, e, portanto, não vividas.

A partir desta discussão, demonstra-se que o ato de dar nome, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, não é operação cultural trivial, tampouco uma operação psicológica secundária. As palavras alteram as formas de conhecer o mundo, o espaço-tempo das experiências, as formas de organizar o próprio comportamento.

A respeito da forma de dar nome à pessoa, a nomenclatura, Vigotski aponta que podem ser atribuídos diferentes significados a quem se anuncia, diferenciando a partir da linguística a diferença entre o significado de uma palavra e o seu referente: “Puede haber un solo significado pero varios objetos y, a la inversa, varios significados a un solo objeto. Tanto si decimos “el vencedor de Jena” como si decimos “el vencido en Waterloo” estamos señalando, en ambos casos, a una misma persona, Napoleón. Sin embargo, el significado de ambas expresiones es diferente”. (VIGOTSKI, 2007, p. 233). Entretanto, o autor pondera, em estrita coerência com a sua cultura, de que os prenomes ou nomes próprios prenomes possuem a função de designação de um objeto. “Hay palabras (nombres propios) cuya única función consiste en designar un objeto” (2007, p. 233). Apesar de ter possíveis



referentes, é característica do nome próprio manter estável seu significado – determinada pessoa. Ou seja, do prenome não emanam diferentes sentidos sociais que incidem sobre a forma de uma pessoa perceber e se comportar no mundo.

Para o contexto de algumas comunidades que compõem as Expressões Culturais Tradicionais, as formas de nominação acontecem por outras maneiras de organização da cultura. Nestas comunidades, os nomes não possuem apenas a função de designar. Mas, pelo contrário, são plenos de sentidos e significados, de forma que não existem para a pessoa de maneira passiva, mas possuem agência, porque implicam na possibilidade e na iminência de comportamento da pessoa em meio aos significados que são culturalmente ligados à(s) sua(s) nominação(ões).

Dito de outra forma, quando uma pessoa tem sua nominação atrelada à relacionalidade, isto quer dizer que o nome está na esfera dinâmica do que é vivido, e não numa posição imutável e, por ser relacional, é educável em meio ao convívio na cultura.

#### *4.1.2 Educação e nominação nas Expressões Culturais Tradicionais*

As expressões culturais e artísticas das etnias indígenas são expostas majoritariamente sem identificação de autoria. São identificadas pelos etinômio, o pertencimento ao grupo étnico, como por exemplo no Brasil são as peças Baniwa, máscaras Tikuna, arte Kusiwa Wajãpi. Não há menções específicas a quem fez tal expressão artística ou a criadores originais, o que coloca as expressões indígenas entre as Expressões Culturais Tradicionais, não atendidas pelas regras de Propriedade Intelectual.

Existem casos em que pessoas indígenas assinam criações a partir da identificação nominal. O livro “Hitupmã’ax: curar” (2008) é publicado com autoria de “Índios Maxakali”, mas registrado na biblioteca nacional sob os nomes de Rafael Maxakali, Pinheiro Maxakali, Isael Maxakali, Suely Maxakali, Mamey Maxakali e Totó Maxakali. O escritor indígena Kaká Werá Jecupé publica livros sobre a etnia Guarani que inscreve-se como autor, e a rapper Katu Mirim da etnia Guarani Mbyá, entre outros nomes mais conhecidos no meio acadêmico como Davi Kopenawa e Ailton Krenak, por exemplo.

Entretanto, mesmo a identificação destas pessoas passam por outros caminhos epistemológicos, no que Cristiane Portela e Mônica Nogueira tem denominado por autoria indígena (2016), que contempla produção de literatura indígena; a produção cinematográfica indígena; e a produção acadêmica de pesquisadorxs indígenas. Segundo as autoras, a autoria indígena expressa criações que configuram-se como ação política contra construtos coloniais, reconfigurando o campo do indigenismo a partir de criações das pessoas indígenas, criações estas que só têm a sua existência possível, e a sua legitimidade, a partir do local coletivo de que é inseparável x autorx, e que deste local jamais se desloca histórica, política e epistemologicamente:

Compreendemos o *autor* justamente como aquele que se assume como pertencente a um determinado grupo ou segmento, isto é, a categoria genérica indígena, entendendo essa identificação como uma opção identitária que se converte em ação política, conforme depreendemos das narrativas de Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Eliana Potiguara e tantos outros indígenas, ao interpretá-las como falas de intelectuais. Nesse sentido, as narrativas que designamos como de autoria indígena não se configuram pela origem individual do autor, mas pela assunção de um lugar de fala inscrito no pertencimento étnico como mote da obra, seja ela apresentada na forma de textos escritos literários ou acadêmicos, linguagem audiovisual ou relatos orais, enfim, entre outras formas de narrativa. Se considerarmos *escrita* não como técnica de grafia, mas como ato de inscrição, como registro de experiências não necessariamente textuais, temos na escrita indígena a destituição do autor individual que faz sempre surgir em seu lugar uma *autoria coletiva*.

A noção de autor é, portanto, menos um nome próprio e mais uma função, uma característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade. Nesse sentido, a *autoria indígena* não diz respeito simplesmente a um texto que tenha sido escrito por indígenas, e sim a um tipo de narrativa que passa pelo coletivo e que somente faz sentido quando referenciado como produção coletiva, não sendo, pois, uma presença essencializada. (PORTELA; NOGUEIRA, 2016, p. 157)

Portanto, o caráter coletivo das expressões indígenas é sempre marcado, tanto nas manifestações sem identificação autoral, como naquelas entendidas pela categoria de autoria indígena. Não há atribuição de um autor nos moldes da autoria individual moderna, apontando um criador original de uma forma específica de se manifestar. Suas expressões

são sempre colocadas no plano coletivo evocando, afirmando e reconhecendo a trajetória das populações indígenas em geral, e o local epistemológico e cosmológico de suas etnias em particular.

De forma geral, a atribuição de autoria para parte das etnias indígenas não é um processo isento de intermédios, porque pode passar pelo cruzamento entre seus modos de vida e a atribuição do nome. Em algumas etnias, é possível que as pessoas não possuam um nome estável. Em outros casos, é possível que o nome de registro, também chamado de “nome de branco”, seja uma forma de nominação revestida de certo caráter protocolar assim como os números de registro de identidade, que não representam o aspecto identitário da complexidade de toda a sua nominação. Nestes casos, somente a necessidade de atribuição de um nome para os moldes da sociedade moderna, por processos alheios aos seus modos de vida, configura por si só violência simbólica e uma forma epistemicídio.

Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

A nominação que possui o caráter de acomodação da modernidade possui o caráter de estratégia, uma tática de articulação para que o exercício pleno e legítimo de seus modos de vida possa ser operado em direitos, políticas e relacionamentos interétnicos.

Bodenhorn e Vom Bruck (2006, p. 2) alertam que os registros oficiais que operam no campo da identificação são poderosos mecanismos pelos quais “os governos e as instituições por todo o mundo tendem a supervisionar as atividades dos indivíduos”, em que pese também reconhecerem o poder reverso de tais documentos quando se pleiteiam direitos sociais, como aposentadoria ou, como afirma Viegas (2008, p. 72), quando se reivindicam direitos à diferença étnica, como é o caso ocorrido entre os Tupinambá de Olivença, povo que habita na região da mata Atlântica, no sul da Bahia. (LIMA, 2018, p. 20)

É necessário reconhecer de forma crítica que as populações indígenas necessitam fazer reiteradamente concessões para se relacionar com as imposições da sociedade moderna ocidental, uma vez que, como discutido anteriormente, na modernidade o nome é imutável e está ao largo das relações sociais. Entretanto, para diversas etnias, a nomenclatura está imbricada nos processos educativos de constituição humana, em oposição à identificação autoral individual. Para discutir como a nomenclatura relaciona-se com a educação, serão abordadas as práticas das etnias Sanumá e Capuxu e Wapichana.

\*\*\*

A etnia Sanumá é um grupo da família linguística Yanomami, localizada geograficamente desde a Venezuela, até norte do estado de Roraima no alto rio Auaris no Brasil, contando com a população de aproximadamente 3.700 pessoas (GUIMARÃES, 2005). Em sua pesquisa etnográfica, Moisés Ramalho aponta que entre pessoas Yanomami e entre povos ameríndios em geral, os nomes de contato com estrangeiros são os nomes de branco:

Os Yanomami, como acontece na maioria dos povos ameríndios — se não todos — possuem nomes cristãos, atribuídos por missionários, garimpeiros, agentes de organismos governamentais etc., normalmente utilizados em contextos de contato com estrangeiros. Os nomes próprios yanomami, que são vários ao longo da vida, costumam ser utilizados apenas durante a infância, sendo banidos do uso durante a puberdade. No contexto das relações intracomunitárias, empregam-se termos de parentesco, sendo a utilização de nomes próprios absolutamente interdita, uma interdição que se torna ainda mais forte após a morte do indivíduo. Neste texto, utilizo apenas nomes cristãos. (RAMALHO, 2008, p. 12)

Os nomes em português são admitidos para lidar com estrangeiros como um vocativo aceitável, mas que não representam os nomes próprios dentro da sua etnia, que funcionam por outras maneiras.

Alcida Ramos relata que uma pessoa Sanumá pode ter diferentes nomes pessoais ao longo de sua vida: “Nomes pessoais podem ser recebidos em qualquer idade, sendo

possível ter-se mais de um nome, por vezes mesmo três ou quatro” (RAMOS, 1977, p. 22).

O procedimento básico de nomeação acontece através de um ritual em que o pai de uma criança recém-nascida vai à caça de um animal comestível. O nome do animal será o nome da primeira criança, que carregará consigo também o espírito do animal ou *uku dubu*, “com esse procedimento de nomeação, vem a aquisição pela criança de um determinado espírito do animal caçado, espírito esse que penetra na criança através do cóccix” (RAMOS, 1977, p. 23).

Ainda segundo Ramos, além desta forma básica de nomeação, uma pessoa pode ter outros nomes ao longo da vida: baseados em características físicas ou de comportamento; nomes baseados em circunstâncias ou eventos ocorridos por ocasião do nascimento ou no decorrer da vida da pessoa; patronímicos personalizados; e tecnonímicos:

Esses nomes são geralmente adquiridos durante a primeira infância, embora também possam ser dados a crianças mais velhas ou a adultos. Eles podem-se referir a um estado permanente, como “Pequeno”, “Olhos castanhos”, “Pênis grande”, ou a uma condição temporária, como por exemplo, “Fraco”, “Febri!l”. Nesta categoria estão também nomes pessoais derivados de espécies animais, porém que não representam o resultado de caçadas rituais; a informação contida nestes últimos é de outro tipo, pois eles representam analogias entre as características de um indivíduo e as de um animal, uma planta ou qualquer outro ser. Por exemplo, uma criança foi chamada *Kazu* por ser grande como o roedor *kazu* (capivara).

Nomes contingentes são aqueles que indicam que um indivíduo recebeu seu nome devido a um acontecimento, local de residência ou lugar de nascimento. Por exemplo, um menino foi chamado *Waikia* porque nasceu durante a visita de um grupo Waiká à sua aldeia.

Patronímicos “personalizados” são nomes, que, embora designem categorias de parentesco, servem também secundariamente como nomes pessoais. Há muito poucas ocorrências desse tipo de nomes, e são todos nomes de *sibs* e não de linhagens (ex. *sadali*, *koima*). São utilizados igualmente para crianças e adultos, homens e mulheres). [...]

A tecnonímia é de uso bastante geral entre os Sanumá. Esse termo é aqui utilizado de modo a abranger todos os parentes primários de um indivíduo cujo nome pessoal forma a base do tecnonímico. Assim, há pessoas chamadas “pai de fulano”, “irmão mais novo de fulano”, “mulher de fulano”. (RAMOS, 1977, p. 23-24)

Podemos perceber então que o nome pessoal está profundamente ligado à constituição da pessoa. Suas características físicas, de comportamento, local de moradia, família, configuram-se como dimensões que se aproximam tanto da forma como a pessoa se vê, e como é vista em determinado período de sua vida, que passam a nominá-la.

O fato de que existem muitas dimensões da vida em movimento para a atribuição de um nome também revela a via recíproca de atribuição de sentido, uma vez que as pessoas não são passivas ao seu meio, mas agentes no e com o meio. A pessoa nominada pode agir em estrita coerência com o seu nome, ou pode agir de outra forma, distanciando-se dele, o que conduz à prática de atribuição de uma nova nomeação. Isto é, o nome não é uma determinação do que a pessoa é, mas um conjunto de significados culturais, sociais e cosmológicos, que dá sentido à compreensão de si, e uma expectativa de comportamento sobre a pessoa que parte dela mesma e da sua comunidade. Dito de outra forma, a nomeação conduz a personalidade da pessoa porque é um eixo de organização do seu comportamento, inscreve-se na relacionalidade da pessoa com seu meio de modo recíproco.

Além do nome pessoal, existem ainda os demais elementos estruturais de identificação. Estes são os Patronímicos, transferidos de pais para filhos (nomes de linhagem, epônimos e *sibs*), e os Nomes de Aldeias, que são identificadas pelo nome da linhagem de seus líderes (RAMOS, 1977). Para identificar uma pessoa entre os Sanumá é preferencialmente utilizado o cruzamento entre patronímicos diversos e os nomes de aldeia. Isto indica, por um lado, que a forma como a pessoa é vista alicerça-se fundamentalmente nas relações coletivas de moradia, parentesco e linhagem. Por outro lado, informa que “a identificação de indivíduos específicos não se dá automaticamente por meio de nomes pessoais” (RAMOS, 1977, p. 28). Isto, porque um elemento central da cosmologia Sanumá é que os nomes pessoais Sanumá pertencem a uma dimensão sagrada, e à esfera privada da vida, às suas relações mais íntimas, e não na forma de se identificar abertamente entre as demais aldeias, comunidades e povos.

As relações sociais e cotidianas possuem um caráter aberto e público:

Durante os 26 meses que convivi com eles, tornou-se bastante claro que a esfera privada é praticamente inexistente, ao nível das atividades e comportamento sociais. Se excluirmos relações sexuais (e parto, para algumas mulheres), não resta praticamente nada que deva ser feito privadamente. Brigas de marido e mulher atraem todos os membros da comunidade que, com maior ou menor grau de envolvimento, participam dos argumentos e interferem diretamente no curso dos acontecimentos. De modo semelhante, disputas envolvendo irmãos, mães e filhos, pais e filhos, maridos e adúlteros, visitantes e anfitriões, pessoas relacionadas como afins, são todas resolvidas publicamente. Da mesma maneira, atividades como cozinhar, praticar xamanismos, comer, dormir são efetuadas igualmente à vista de íntimos e de estranhos, sem que haja qualquer constrangimento. O tomar banho não deve ser, de preferência, observado por pessoas do sexo oposto. Mas, guardando o devido (e facilmente conseguido) decoro, passa a ser uma atividade descontraída, não chegando a se caracterizar como privada. (RAMOS, 1977, p. 32 - 33)

Por outro lado, existe uma grande preocupação com a privacidade dos nomes pessoais, que se acentua à medida que uma pessoa passa da infância à vida adulta. Ilustram esta preocupação três relatos de Alcida Ramos:

O nome Pokaima atravessou a aldeia no grito estridente da missionária-enfermeira estadunidense e foi cair nos ouvidos constrangidos de quem ouvia. Todos silenciaram menos a antropóloga residente que depois foi tirar satisfações da outra forasteira. Pois, contestei, ela não sabia que não se deve pronunciar, muito menos aos berros, o nome de pessoas, principalmente adultas e maduras, como o homem que ela chamou? [...]

Alguns anos antes, por volta de 1970, naquela mesma aldeia de Auaris, duas meninas corriam em volta das casas perseguindo-se mutuamente e se chamando nomes. Que nomes? Os nomes dos respectivos pais. Nas horas mortas do dia, os adultos estavam ausentes nas fainas diárias, a antropóloga residente como que de plantão a supervisionar a normalidade da aldeia, e as meninas, livres e soltas para expressar seus respectivos agravos. Saber que eu estava lá para ouvir era parte fundamental da eficácia das suas ofensas mútuas. Àquela altura eu já conhecia o suficiente dos hábitos locais para apreciar plenamente o que assistia. Os ingredientes que davam sentido ao incidente estavam todos lá: ausência dos censores adultos, presença da estrangeira, clima de agonismo infantil e um vocabulário onomástico pronto para usar. (RAMOS, 2008, p. 60 – 61)

Talvez a situação mais embaraçosa seja aquela em que uma pessoa se vê na contingência de dizer o seu próprio nome. Em duas ocasiões distintas, quando Taylor e eu participávamos de conversa com dois ou três Sanumá, foi necessário

mencionar os nomes de certos animais. Em ambas as vezes, o homem cujo nome pessoal era idêntico ou muito semelhante ao do animal em questão, pediu a uma terceira pessoa para nos dizer que nome era esse, embora fosse ele que estivesse se dirigindo a nós na conversa. Nessa altura nós já sabíamos os nomes desses homens e pudemos assim apreciar o significado de sua relutância em pronunciar as tais palavras. (RAMOS, 1977, p. 19)

Segundo esta autora, os nomes das pessoas são uma forma de exposição para vulnerabilidades, tendo em vista que o nome pessoal organiza cultural e cosmologicamente tanto a pessoa matéria quanto a pessoa em seus atributos espirituais, exigindo cuidado: “um xamã pode tomar o nome de um desafeto e manipula-lo magicamente, causando a morte da vítima” (RAMOS, 2008, p. 61).

Segundo Sílvia Guimarães, para a etnia Sanumá o nome é o corpo em código, componente essencial da noção de pessoa. “Cada um dos componentes corporais - o *pili õxi*, o *mani de*, o *uku dubu*, o *nonoxi*, o nome – é fundamental para a integridade da pessoa. Se um deles faltar, ela morrerá. A pele, como um invólucro que reveste e mantém acoplada a maioria dessas porções, dá a aparência Sanumá” (GUIMARÃES, 2005, p. 166).

O nome tem importância fundamental porque não é apenas uma prática social, mas também de formação do corpo, da saúde e da vida de uma pessoa. Isto pode ser observado através da nomeação na infância através do seu caráter cosmológico. Quando uma criança recém-nascida recebe o nome da caça realizada pelo pai, ela recebe também neste processo o seu corpo espiritual, o *uku dubu*. De acordo com o relato de Sílvia Guimarães:

O animal morto libera o *uku dubu* que imediatamente entra na criança, fortalecendo-a, pois ajuda a evitar o ataque dos *sai töpö*. [...] O nome “caçado” pode ser abandonado com o tempo, mas o espírito persiste na pessoa. Por exemplo, às vezes, esse nome não convém ao grupo patrilinear da criança e, por isso, o pai evita caçar o animal correspondente. [...]

O fato de o nome ser dado à criança, mesmo que seja abandonado depois, acompanhado da absorção do *uku dubu* do animal morto revela sua importância como um componente do corpo (GUIMARÃES, 2005, p. 163)

A primeira nomeação é um ato partilhado entre o corpo físico, o *uku dubu* da caça ritual, e o nome que deriva de tal processo de caça. Entretanto, o nome não se confunde



com o corpo físico, nem com o corpo espiritual, porque a nomenclatura pode mudar, sem que se altere a sua característica cosmológica. O nome pessoal coloca-se, de certa forma, como uma forma de acesso às demais dimensões, porque é local de síntese da pessoa em seu meio físico e espiritual no decorrer de sua história de vida, o corpo em código, como chama Sílvia Guimarães. “Querer saber o nome é querer ter o domínio sobre uma porção da pessoa e o seu uso indevido pode causar um distúrbio no ser” (GUIMARÃES, p. 104).

Na pesquisa mencionada anteriormente realizada por Moisés Ramalho (2008) sobre os Yanomami, o autor relata que o seu guia de viagem foi uma pessoa chamada de Mário Yanomami. Mas conhecendo melhor os processos de nomenclatura, é possível perceber que “Yanomami” é o nome da etnia – e não um sobrenome, enquanto “Mário” é um nome de branco como alerta o pesquisador, de caráter protocolar para forasteiros, que não tem a capacidade de informar para si e para os demais o volume de informações, significados e expectativas de comportamento que a nomenclatura Sanumá carrega.

Quando o processo de nomenclatura Sanumá é comparado à autoria individual moderna, percebe-se a grande diferença entre as duas concepções. Neste caso, a identificação autoral individual é tão restrita que não chega a contemplar em nenhum aspecto os modos de vida. Entre os Sanumá não se pratica corriqueiramente a identificação nominal, nem há um nome estável, que são requisitos autorais. E a forma de discernir uma pessoa passa, inescapavelmente, a tecer cruzamentos entre os ambientes coletivos em que ela vive.

De certa forma, tornou-se uma prática frequente, até normalizada, de se utilizarem de “nomes de branco”, em função da forma de proteção própria da etnia, mas também devido à insistente violência colonial de atribuição de nomes portugueses e cristãos sobre pessoas indígenas. Mas para uma convivência intercultural e equânime com as nações autóctones indígenas, estes processos de violência precisam ser combatidos e desconstruídos, tratando as pessoas indígenas na forma como gostariam de ser tratados – um tipo de convivência e consulta que nunca foi posta em prática –, e não da forma mais conveniente para a modernidade, suas convenções, leis e burocracias.

É necessário considerar, também, que as culturas estão em constante movimento.

Nem todos os aspectos interétnicos constituem uma relação cultura moderna ocidental *versus* cultura indígena, mas uma permeabilidade que pode tomar caminhos surpreendentes. Exemplo disso é o fato de que é observado entre a população Sanumá o fato de que mesmo o nome de branco de algumas pessoas pode perder o seu caráter protocolar, e adquirindo o caráter secreto do nome pessoal próprio do seu sistema de nomenclatura:

Poucas coisas neste mundo são tão claras como parecem à primeira vista e o sistema de nomeação Sanumá não é diferente. Quando pensávamos que os nomes portugueses seriam para os Sanumá um refúgio onomástico em que tensões e temores ligados a crenças ancestrais ficassem de fora, eles nos surpreendem com reações inesperadas, como a da mulher madura que esbravejou, ofendida, ao ouvir seu nome português chamado em público por uma auxiliar de enfermagem no posto de saúde da aldeia; ou como a do jovem adulto que relutou, constrangido, em assinar seu nome português num recibo por serviços prestados à etnógrafa (comunicação pessoal de Sílvia Guimarães). Estaríamos então diante do mesmo princípio que rege os nomes do vernáculo Sanumá? Haveria uma espécie de gradação de ofensa no desvelar de todos esses nomes? Seria o mesmo sentimento de vergonha e indignação distribuído, embora desigualmente, por nomes Sanumá e nomes estrangeiros? Ou será que, uma vez plenamente incorporados ao cotidiano das pessoas, os novos nomes de branco acabam sendo assimilados ao cânone do sigilo? Se assim for, temos aí um interessante caso de preservação de conceitos (ou seja, a velha *langue*) em meio à renovação do léxico (a também saussuriana *parole*). (RAMOS, 2008, p. 67)

É possível perceber que sob esta tendência, nem a nomenclatura em português de nomes de branco conseguiria proporcionar para os Sanumás, uma assinatura autoral nos moldes vigentes de propriedade intelectual.

Se a concepção de identificação da pessoa Sanumá não é compatível com a autoria individual, também não parece ser a ideia de criação, uma vez que a pesquisa etnográfica aponta para uma concepção nativa de organização social para a criação. Os direitos autorais estão ligados à replicabilidade em massa da criação, e é por isso que na língua inglesa são chamados de *copyrights*, ou seja, direitos de cópia. A pessoa que cria algo tem a propriedade porque possíveis réplicas desta propriedade terão o mesmo conteúdo e forma

de sua criação original, criação esta concebida como uma coisa, um objeto. Mas para os Sanumá, a pesquisadora Sílvia Guimarães aponta que o que é criado não é colocado no mundo como coisa replicável, mas que a criação é a pessoa no sentido de que possui a sua substância:

Já vimos que o corpo deixa suas impressões, i. é, transfere sua substância às coisas que manipula e aos trabalhos realizados. Não me refiro àquilo que simplesmente foi tocado pela pessoa, mas ao que realmente teve uma participação em sua vida, que a auxiliou em suas tarefas ou foi sua criação. Por exemplo, a roça que se faz, ou os instrumentos indispensáveis à execução de tarefas são reminiscências das ferramentas dos ancestrais dos sanumás, que se transfiguraram, ou seja, fazem parte do próprio corpo. Neste sentido, todos os pertences ou criações significativas de uma pessoa parecem sofrer uma “corporificação”, adquirir a sua substância. O mesmo vale para determinados alimentos. (GUIMARÃES, 2005, p. 168)

A presença espiritual da pessoa em seus objetos e criações gera consequências para os seus ritos funerários, uma vez que a pessoa está tanto no seu corpo, quanto nas outras manifestações que partilham a sua essência:

Já vimos como as coisas que foram manuseadas ou trabalhadas por uma pessoa e que têm sua autoria ou criação fazem parte dela, comungam com ela uma mesma substância. Assim, suas ferramentas, a roça onde trabalhou, ou a casa que construiu são materializações de sua memória, que devem ser destruídas na sua morte. Portanto, todas essas coisas podem ser entendidas como desdobramentos do corpo, mas que estão fora dele. (GUIMARÃES, 2005, p. 146)

Isto permite inferir que as criações atribuídas a uma pessoa tem uma circulação limitada e acompanhada por uma supervisão xamânica porque, contendo a essência da pessoa, pode causar distúrbios à sua integridade em vida e pós-vida.

\*\*\*

O sistema de nomeação da etnia Capuxu passa por processos diferentes daqueles

da etnia Sanumá. Enquanto nestes últimos a nomenclatura é dada a partir de elementos que compõem o ambiente, o sistema tradicional de nomenclatura Capuxu utiliza-se de uma quantidade de nomes limitados, que são colocados em circulação permanente através dos descendentes. Este processo de circulação de uma quantidade limitada de nomes é chamado de sistema de nomenclatura endonímico. Frente à autoria individual, o contraste dado pela etnia Capuxu é a extensa quantidade de homônimos, pessoas com o mesmo nome, de forma que a identificação da pessoa como criadora autora por este sistema torna-se árdua e confusa.

Segundo Emilene Sousa, o povo Capuxu localiza-se no sertão da Paraíba, no Sítio Santana-Queimadas. “Este povo vive basicamente da agricultura de subsistência e construiu uma identidade coletiva reconhecida por todos os habitantes das redondezas. Ele se autodenomina e é denominado como povo Capuxu, fazendo alusão a uma espécie de abelha de tipo capuxu que teria sido objeto de caça de um de seus antepassados, João Capuxu, tendo se tornado o apelido Capuxu o etnônimo do povo” (SOUSA, 2014, p. 71).

No processo de nomenclatura tradicional, existe um número curto de nomes pessoais em circulação, e também de sobrenomes:

A comunidade consta de quase duzentos habitantes e praticamente quatro sobrenomes: Ferreira, Menezes, Lima e Costa. Além disso, foi caracterizada em sua origem por um modo de nomear endonímico, com transmissão de nomes, passando com o tempo a se tornar exonímico. (SOUSA, 2014, p. 71)

Pelo contato com a população branca, outras formas de nomenclatura passaram a ser observadas, como o modo exonímico, principalmente no que diz respeito à nomenclatura de pessoas a partir de nomes cristãos sem que, entretanto, a forma tradicional de dar nome às pessoas tenha sido abandonada.

Atualmente o sistema de nomenclatura Capuxu não pode ser considerado fechado, apesar do fluxo de nomes que ainda o percorre de dentro do próprio grupo, ou seja, desta utilização profunda do repertório de nomes desde a primeira geração do grupo de que se tem notícia, já que essa abertura para nomes de fora torna-se mais evidente nas últimas gerações. (SOUSA, 2014, p. 74)

No sistema de nomeação tradicional Capuxu os nomes não figuram como conceitos. Não evocam uma qualidade de comportamento relacionada ao meio em que a pessoa vive, porque não se refere a um ser como, por exemplo, “onça”. O nome dado a uma pessoa pode ter sido de alguém que esta pessoa nunca conheceu, como um parente como avô, primo ou tio por exemplo. Por isso que Sousa diz que não há uma busca de significados para os nomes pessoais: “Não há entre os Capuxu uma busca de significados ou sentidos para os nomes, uma vez que os nomes seriados são os que prevalecem na comunidade” (SOUSA, 2014, p. 75).

Isto não quer dizer, entretanto, que o processo de nomeação esteja ao largo da constituição humana das pessoas, sem ter nenhum sentido ou influência para o seu comportamento. “Ora, mas se não parece haver busca de sentidos nos nomes atribuídos às crianças, certamente há sentido na escolha do nome, nesta espécie de gestão onomástica. O contexto social atribui sentido a esta escolha ao mesmo tempo em que é constituído por essa escolha” (SOUSA, 2014, p 75).

O pesquisador Stephen Hugh-Jones também realizou pesquisa sobre um sistema de nomeação endonímico, com a etnia Tukano. Suas observações ilustram a forma como a repetição de nomes incide sobre a forma com que a pessoa deve se posicionar em relação à sua comunidade, uma vez que receber um nome que está em circulação com seus ancestrais cria a noção e consciência de um vínculo perpétuo, do qual a pessoa entende-se como elo entre a herança do passado e a responsabilidade do futuro:

As pessoas enfatizam que o portador anterior do nome não está reencarnado na criança; esta substitui o epônimo mas não fica no seu lugar. [...] O nome é comparado a uma fenda ou a um espaço oco (*toti*) que deve ser mantido preenchido, de modo que todos os nomes disponíveis continuem em circulação. Através da nomeação, o indivíduo adquire a identidade de grupo e uma parte da alma do grupo, enquanto a coletividade dos viventes é a continuação dos ancestrais e mantém vivos suas memórias, nomes e vitalidade. Cada nome é pensado como incorporando qualidades particulares que se ligam ao portador, um ponto vinculado à especialização de papéis. (HUGH-JONES, 2002, p. 51)

Segundo este autor, as pessoas são portadoras temporárias de seus nomes. Em seus processos de constituição humana o vínculo ancestral proporcionado pela nomeação, coloca-as em função da trajetória da sua etnia e grupo, proporcionando a possibilidade de um comportamento comprometido com a coletividade:

Os nomes de espírito são os nomes dos ancestrais do clã, são propriedade dos grupos exogâmicos aos quais pertencem os clãs e servem para perpetuar a existência e a vitalidade do grupo que está acima e além da vida dos indivíduos que, temporariamente, são seus portadores. Os nomes são partes de um todo e, ao portar um nome, o indivíduo em questão compartilha a vitalidade do grupo e é identificado com ele. (HUGH-JONES, 2002, p. 53 – 54)

Estas características da nomeação endonímica caracterizam também o sistema tradicional de nomes pessoais Capuxu. Segundo Emilene Sousa, a recorrência de nomes e sobrenomes em uma quantidade restrita acaba por gerar uma alta frequência dos mesmos nomes/sobrenomes, tornando traiçoeiro o acompanhamento genealógico e o registro formal através das gerações.

É preciso considerar a complexidade identitária do fenômeno da nomeação entre os Capuxu, especialmente no caso desta comunidade endogâmica com parentesco generalizado onde os sobrenomes já constituem um curto estoque unido durante gerações a um parco leque de possibilidades de nomes próprios. Assim, com uma matéria-prima disponível muito limitada de nomes e sobrenomes, as repetições tornam confusas as genealogias. (SOUSA, 2014, p. 76)

Como os nomes são transmitidos através da relação de descendência entre avós, avôs, mães, pais, tias, tios, primas e primos, a frequência de repetição de nomes permite perceber no aparecimento de homônimos, a passagem de uma geração.

Assim, os nomes dos sujeitos Capuxu se repetem em demasia, pela possibilidade de serem herdados em vários sentidos: de pai para filho, de mãe para filha, de avós para netos e entre tios e sobrinhos ou até primos. Com tantos nomes repetidos a elaboração de uma genealogia é dificultada e eles mesmos se confundem sobre a que sujeito se referem, a que geração este “João” pertence,

evidenciando-se assim mais uma importante função social do nome entre os Capuxu: a de definidor de geração.

Ademais, há uma regra curiosa de transmissão de nomes. Se uma criança, já portadora de um nome, vem a falecer, e em seguida os pais geram um novo rebento, ele ou ela receberão o nome e sobrenome do irmão que morreu. (SOUSA, 2014, p. 77)

Se para os processos educativos que se dão no decorrer do desenvolvimento humano a recorrência de nomes possibilita a consciência da coletividade passada e futura, é possível notar que, em relação à ideia de autoria individual que identifica responsáveis por uma criação pelo nome, a recorrência de homônimos torna inadequado este mecanismo de individualização e reconhecimento de uma pessoa.

\*\*\*

O sistema de nomeação da etnia Wapichana foi objeto de pesquisa realizada por Fábio Lima, na Aldeia Malacacheta. A etnia Wapichana pertence à família linguística Arawak entre a Guiana inglesa e o Brasil, no estado de Roraima. A Aldeia Malacacheta localiza-se a 36 km de Boa Vista.

Segundo Lima, a atribuição de nomes na aldeia ocorre por três maneiras, o nome de batismo cristão, o nome pessoal indígena e nomes jocosos. O nome cristão é estável e usado para fins de relacionamento com a cultura moderna, enquanto os outros dois nomes, relacionados à cultura indígena, possuem tempo indeterminado e plasticidade. Enquanto a nomeação indígena integra o processo de tornar-se pessoa Wapichana, o nome de branco não está envolvido na constituição humana da pessoa. “A questão a ser considerada é que entre os Wapichana não existe a crença de que o ‘nome dos brancos’ assegura uma alma para a criança. Segundo Pimidy [colaborador da pesquisa de Lima], o batismo dos filhos dos cristãos é apenas uma profissão de fé ou a confissão de uma crença que se abraçou, mas ‘não dá uma alma à pessoa’” (LIMA, 2018, p. 50).

Portanto, também no caso desta etnia é possível o perceber o caráter protocolar da nomeação moderna ocidental, de forma que “ainda que o nome designativo cristão conste

em documentos oficiais, [...] ele não ativa formas de reconhecimento simbólico entre os Wapichana, é mais algo posição em relação ao *yy mixi'u*” [a palavra *yy mixi'u* significa a noção de nome para a etnia Wapichana] (p. 52).

De forma similar à estrutura da etnia Sanumá que foi apresentada anteriormente, entre os Wapichana a nomeação é dada a partir de elementos que compõem o meio de sua cultura, e que estão em constante relação com as características físicas, do comportamento, da família e do lugar que uma pessoa vive.

Há nomes que podem designar características físicas de um indivíduo: *Kawaru midiy'yziu* (cavalo magro), *Mis'u kakiwini'u* (carapanã gordo); e há, também, designações que não apenas derivam de comportamentos, traços do nominado, mas do estado de espírito que ele exhibe diante da comunidade: *Sukuku kunaikii* (sabiá alegre), *Tubuchi kibia'u* (caju amargo), *Kapaxi tu'uruba'u* (tatu valente). (LIMA, 2018, p. 43)

O ato de nominar configura o enlace entre o ser e a sua humanidade, é um dos requisitos para que se torne pessoa, completando a estrutura tríplice da concepção Wapichana de humanização, sendo a síntese entre o corpo (respiração) e cultura (fala):

Nas entranhas da mãe o ser gerado ainda não é concebido como pessoa, pois os Wapichana afirmam que nele faltam algumas características que possam humanizá-lo, como respiração (*nizuinpen*), fala (*paradan*) e nome (*yy*). [...] A respiração pressupõe uma qualidade inerente ao corpo, assegurando-lhe vida; a fala articulada, por seu turno, resulta do processo de maturação corporal e intelectual; e o nome (*yy*) sugere a condição de possibilidade da alma justapor-se ao corpo. (LIMA, 2018, p. 44 – 45)

A partir da perspectiva da educação, o estudo de Fábio Lima é interessante porque conclui de forma explícita que os nomes pessoais adquirem o caráter de conceito que incide sobre o comportamento da pessoa. Segundo este autor: “Os Wapichana afirmam que a pessoa nominada deve possuir os traços sugeridos pela nomeação e, de igual modo, sentir que a nomeação diz algo sobre ela para o coletivo. São os modos de ser do indivíduo que o pessoalizam em conformidade com as construções sociais que a aldeia



partilha, desse modo a individuação subsume-se à socialização da pessoa”. (LIMA, 2018, p. 56) Se a expectativa de comportamento contida nos significados das palavras que dão o nome pessoal não são atendidos, este entra em processo de mudança, imbricado no caráter relacional da convivência, para atender às dimensões das relações sociais, para a própria pessoa, e para as demais.

Os nomes pessoais Wapichana podem ser dados, recebidos e retribuídos em qualquer idade. A ressalva que se faz é a seguinte: quem porta a nomeação deve, de fato, corresponder à simbologia que o nome sugere. Se uma pessoa é designada de *Wamu* (cigarra) supõe-se que possui uma voz estridente ou costuma cantarolar. Como os traços de uma pessoa geralmente são mutáveis ao longo da vida, existe a possibilidade de alguém comportar nomes designativos e jocosos ao mesmo tempo e, em dadas situações, ser referido por meio de um tecnônimo, como *inhawyz ungary dary* – o irmão do meu pai. [...] Quando o nominador aciona um nome desencadeia um ciclo de obrigações morais, cabendo ao nominado receber a dádiva ofertada e retribuir tanto nominando pessoas da próxima geração quanto estreitando laços com o nominador. (LIMA, 2018, p. 43 – 44)

Estas informações possibilitam mais uma vez perceber que a expectativa da cultura moderna ocidental de que o nome seja imutável, cuja função seja somente designativa e individualizante também não contempla as formas próprias de ser e estar no mundo da etnia Wapichana.

\*\*\*

A discussão deste tópico pretendeu tensionar as concepções cristalizadas sobre o ato de nomeação a partir da modernidade e da autoria individual, contrastando-as com os modos de vida e de nomeação de etnias indígenas, que integram as Expressões Culturais Tradicionais.

Como discutido, a ideia de criação segundo a autoria individual implica a relação criador-criação, que devem ser estáticos e imutáveis. Ou seja, a criação deve ter um caráter definitivo, enquanto a pessoa criadora deve ter a forma de identificação pública da autoria

– o nome pessoal – como um mecanismo social voltado somente à identificação de alguém em específico. Sob esta forma de organização cultural, o nome da pessoa é uma forma de designação que não toca o desenvolvimento ao longo da vida.

A discussão apresentou que em contextos indígenas, o nome pessoal não diz respeito a uma simples designação. De outra forma, os nomes pessoais possuem a característica de vincular as relações sociais ao modo com que as pessoas agem no mundo, apresentando-se como uma forma de organização do próprio comportamento em relação ao meio. Durante a trajetória de desenvolvimento de uma pessoa, o seu nome passa a ocupar o lugar legítimo de um conceito, de acordo com o entendimento da Teoria Histórico-Cultural para o que o conceito representa: uma operação intelectual que envolve a organização e distinção dos múltiplos significados de uma palavra, em que “o momento central desta operação é o uso funcional da palavra como meio para dirigir voluntariamente a atenção, a abstração, a seleção de atributos isolados e sua síntese e simbolização através do signo” (VIGOTSKI, 2007, p. 260, tradução minha).

Isto pode ser verificado a partir das etnias trazidas para discussão. A etnia Capuxu que possui o sistema de nomenclatura tradicional endonímico (um número limitado de nomes são repetidos de geração em geração), em que o nome pessoal passa a ter em seu significado e exercício cotidiano e intergeracional a ligação entre as gerações passadas e as posteriores. As etnias Sanumá e Wapichana possuem o sistema de nomenclatura exonímico (os nomes são atribuídos às pessoas com base na trajetória de vida das pessoas em relação com o seu meio), em que o nome pessoal cria uma expectativa de comportamento adequado àquilo que o nome se refere.

Como conceitos, os nomes possuem a característica de conterem múltiplos significados dentro do repertório cultural em que se vive. Os conceitos vão tomar um sentido específico, e direcionamento de intencionalidade a partir do uso que a pessoa dá à sua ação em meio a este repertório comum. Este é o caso da etnia Capuxu quando decidem de qual geração e de qual pessoa virá o nome dado ao descendente, que passa a organizar o sentido do seu comportamento em vínculo com o significado de herança e continuidade atrelado ao seu próprio nome. E é o caso das etnias Sanumá e Wapichana porque aquilo

que dá o nome pessoal, seja um ser ou alguma característica do corpo físico ou do comportamento, chega à pessoa carregado de um conjunto de significados pré-estabelecidos na cultura, e que devem ser observados pelo sentido que a pessoa dá ao seu comportamento cotidiano. Esta característica é percebida na passagem de Lima:

Quanto ao nome (*yy*), presume-se que ele tem em si um peso ontológico, tendo em vista que, além de ser equivalente a uma alma-nome, comporta a condição humana e valida a existência do ser. Supõe-se que o *yy* humaniza o corpo (*nanaa*) e com a nominação ambos se mesclam e se diluem em um único ser chamado de pessoa (*pidian*). Assim, a noção de pessoa compõe uma categoria ontológica com a qual os Wapichana organizam a experiência social, dando significado ao cotidiano. (LIMA, 2018, p. 46)

Nos contextos apresentados, o nome pessoal é elemento de processos educativos que possibilita, consoante com a tese proposta neste estudo, um elemento de unidade pessoa-meio social, porque a nominação torna-se um elemento de reconhecimento e ajuste recíproco permanente entre o coletivo e a forma como uma pessoa se entende e se comporta.

Em relação à convenção moderna do registro autoral individual, percebe-se seu caráter inadequado e impróprio para uma possibilidade de convivência intercultural respeitosa. Nem mesmo a concepção de que um nome não se altera pode ser sustentada, porque como apresentado, em alguns povos o nome é modificável e tem caráter transitório.

O ato de atribuir nomes designativos é uma das estratégias de construção na tessitura da pessoa Wapichana. Por se tratar de uma base conceitual central na aldeia Malacacheta, descrevo o que se chama aqui de nome designativo: trata-se de uma forma simbólica de se socializar o corpo, transformando-o em afecção, atitude, sentimento e modos de ser. A designação é uma forma de nominação atribuída por terceiros mediante a observação dos possíveis trejeitos que a pessoa a ser nominada possui. Pode ocorrer, também, em virtude de eventos ocorridos no decorrer da vida das pessoas, como nascimento, casamento ou circunstâncias que produzam afecções significativas, como momentos festivos e outras situações que possam afetar individualmente alguém. (LIMA, 2018, p. 48)

Foi argumentado de que a imposição da forma de nomeação moderna pode caracterizar-se como ato de violência simbólica e epistemicídio, uma vez que a escolha da forma de identificar deve partir da pessoa indígena em relação com a sua comunidade autóctone, e não por um pacto tácito de que a organização social e cultural do mundo moderno deve prevalecer automaticamente.

Identificar e afirmar as assimetrias impostas sobre os modos de nomeação indígenas não é falar de culturas e realidades excepcionais ou minoritárias, porque no contexto da América Latina e Caribe, da Argentina ao México, a maioria das culturas tradicionais e as criações que entram em circulação nas relações de troca e mercado de bens, turismo e pesquisa acadêmica dentro do que se entende por Expressões Culturais Tradicionais são manifestações de etnias indígenas, e que possuem em sua maioria processos de nomeação próprios.

Todas as informações discutidas durante este tópico são informativas sobre os processos de criação, no sentido de que, se uma pessoa nem se identifica nominalmente como um indivíduo moderno, como ela poderia exercer o seu processo de criação de uma perspectiva individualista? Toda a relação que se estabelece parte de um ponto de vista pessoal imbricado no coletivo, de forma que o produto da ação, a criação, pertence à mesma forma de tecer a existência. Estas são importantes motivos pelos quais as expressões culturais indígenas não são colocadas em circulação com uma assinatura autoral, mas somente com a identificação da etnia que caracteriza o coletivo social, cultural e cosmológico das pessoas.

É possível tecer ainda uma analogia entre os processos de nomeação de etnias indígenas com as culturas populares tradicionais. Nos contextos de culturas populares pode não haver a transformação de nomes, mas há a adição de cargos e status exercidos nas manifestações ao nome de uma pessoa. Por exemplo, a pessoa Biu Alexandre do Cavalo Marinho Estrela de Ouro de Condado – Pernambuco torna-se *Mestre Biu Alexandre*, ou a pessoa Arnaldo do Rosário da Chegança de Marujos Fragata Brasileira de Saubara – Bahia torna-se *Marujo Arnaldo do Rosário*. Os cargos e ofícios não são práticas ou profissões que se exercem durante uma carga horária diária ou semanal, que se encerra em

determinado momento do dia, nem dizem respeito somente aos momentos de apresentação. De outra forma, passam a implicar sobre todo o modo de vida, informando o comportamento durante todo o tempo, em que os sentidos e responsabilidades atribuídos à condição de detentorx e/ou mestrx são negociados coletivamente, atuando como um conceito auto-regulador da mesma forma que a nomeação.

#### 4.2 Originalidade, plágio, heranças culturais e educação

Foi discutido anteriormente a centralidade do caráter fixo da nomeação, que é a forma de identificação de autorxs para a noção de autoria individual.

Da mesma forma, é fundamental o caráter fixo da criação: somente uma criação finalizada pode ser protegida sob o regime de direitos autorais e propriedade intelectual, porque uma criação não acabada pode potencialmente ser transformada, sem estabelecer de que forma se diferencia de outras criações.

Em meio a outros motivos, **o requisito da exteriorização serve também para assegurar a existência de determinada criação**. Tanto a ideia, como o pensamento e o poema exemplificados ganham existência desde o momento em que a pessoa os criou; entretanto, ninguém além do criador pode atestar a existência dessas criações. E, dessa forma, não há nenhum interesse jurídico em se tutelar algo a que um indivíduo somente tem acesso por absoluta desnecessidade, já que ninguém vai entrar na mente do criador para questionar, reivindicar, declarar, etc. tais criações ou até mesmo criar uma lide em meio mental. [...] Então, **o requisito da exteriorização ou fixação é o marco do momento em que determinada obra passou a ser tida como protegida e que seu autor adquiriu faculdades sobre ela**. (BARBOSA, SOUTO MAIOR, RAMOS, 2010, p. 439, grifos originais)

A noção autoria individual possui então a sua concepção de *originalidade*: uma criação finalizada, estável e distinguível das demais criações. Carolina Ramos denomina o caráter distinguível das criações de contributo mínimo: “o mínimo grau criativo necessário para que uma criação seja protegida por direito de autor” (BARBOSA, SOUTO MAIOR, RAMOS, 2010, p. 282), ou ainda, “a criatividade que separa a obra de todas as outras

obras existentes” (p. 470). Carolina Ramos (Op. Cit., 2010) considera que uma obra autoral não apresenta necessariamente uma novidade absoluta e jamais vista, mas uma característica – mesmo que seja mínima – que a distingue das demais.

E uma criação original – finalizada, estável e distinguível – por sua vez, é protegida contra a imitação daquilo que faz uma criação original, o plágio. Desta forma, é possível perceber que o plágio não significa somente a imitação de uma obra inteira, mas de uma ou mais características que distinguem a obra original.

Por exemplo, o músico inglês Rod Stewart assumiu o plágio em sua música *Da ya think I'm sexy*, que possui a linha melódica do refrão da canção a partir do coro da música *Taj Mahal* do músico brasileiro Jorge Ben Jor. Este aspecto melódico é uma das formas de distinguir a canção brasileira, mas suficiente para lhe dar característica original e configurar a sua utilização por imitação na obra inglesa.

No plágio o que está em jogo é a própria personalidade do autor, o seu direito de paternidade, que é diretamente atingida pelo plagiário. A conduta também pode lesionar outros direitos morais, como é o caso do direito à integridade, quando há alterações na obra, bem como o direito ao inédito, se a obra ainda não tinha sido publicada. (ZANINI, 2019, p. 283)

Para as Expressões Culturais Tradicionais as concepções de originalidade e plágio da autoria individual são inadequados. Uma tradição cultural está em constante transformação, tendo em vista que as manifestações, expressões, conhecimentos e saberes ancestrais e costumeiros são atualizados, mesmo que minimamente, pelas novas gerações de detentorxs de tradições e pelos novos contextos sociais que emergem com o passar do tempo.

Pela característica da transmissão oral, e pela emergência de novas necessidades de seus detentores, as manifestações tradicionais das culturas populares passam pela constante transformação de suas obras. A constante transformação coletiva das obras dificulta a atribuição de quem as concebe, ou seja, quem é o seu autor. [...] As obras das tradições não podem ser registradas porque nunca estão em sua versão definitiva. Estão sempre em transformação. E, se os detentores das tradições interferem nas obras através de gerações, a identificação de um único autor não respeita a contribuição criativa que uma obra de arte recebe ao longo do tempo. (PEQUENO, 2015, p. 9-10)

Desta forma, detentorxs de tradições culturais não evocam para as obras tradicionais o caráter de originalidade, que acaba tornando-se um aspecto de pouca relevância. *Mais importante são as formas com que estas obras dão continuidade aos modos de vida e de visão de mundo das tradições.*

Isto pode ser percebido a partir do relato da pesquisadora Rosângela de Tugny ao realizar pesquisa com a etnia Tikmũ'ũn-Maxakali da Terra Indígena do Pradinho no norte de Minas Gerais. A pesquisadora se debruça sobre os cantos e a forma com que são centrais para o encontro com os saberes e modos de vida de antecessores:

Quando empreendi uma viagem com um grupo de Tikmũ'ũn por territórios descritos pelos cantos que traduzíamos, foi surpreendente presenciar sua forma de perceber e habitar o espaço. Pouco preocupados com as demarcações que os homens da sociedade envolvente estabeleceram, pouco atentos às suas cidades, suas edificações, via-os repertoriando os possíveis animais, as possíveis coletas que ainda poderiam encontrar, rememorando gestos antigos que os colocavam em uma relação com o espaço que, embora nunca mais praticada, lhes parecia familiar. Tentam com esse precário nomadismo eternizar sua relação com todos os agentes que fazem parte da história dos seus ancestrais: sursoris, sururucus, jeniparanas, samambaias, jequitibás, sapucaias, gaviões carijós, quiriquiris, saracuras-matracas, saracuras-do-banhado, saracuras-do-mangue, garças, esquilos, lacraias, cobras-cegas, antas e tantos outros. Na realidade, é nos cantos que os Tikmũ'ũn voltam a se encontrar com esse mundo povoado de agentes, pois as terras indígenas onde vivem, assim como um largo espectro de terras de suas proximidades, que se estendem até o litoral da Bahia, são hoje praticamente devastadas, sem capacidade de conservar vivas as espécies da fauna e flora que seus ancestrais encontravam. (TUGNY, 2011, p. 52-53)

Em determinada passagem, a autora comenta sobre a forma como a comunidade se relaciona no *kuxex*, a Casa dos Cantos, na concomitância dos processos de memória, do processo educativo coletivo principalmente com as pessoas mais jovens, e de comunhão com os *yãmĩyxop*, que a autora traduz ao português como os povos-espíritos. A atividade no interior do *kuxex* envolve intensamente o canto como atividade coletiva:

Pouco a pouco me chamou a atenção o orgulho com o qual vinham em minha direção quando saíam do *kuxex*, após uma noite de cantos ininterruptos, já com suas vozes roucas, e me diziam: “a gente tem que aguentar”. Um esforço

necessário, mas colossal, este da memória: cantar noite adentro no *kuxex*, não esquecer. Ainda que cheia de risos, encantamentos, danças e alegrias, era um esforço de guerreiro que se praticava ali. Esses cantos nomeiam, mostram, descrevem, localizam uma infinidade de coisas que não dizem respeito a nada de seu cotidiano. Muitas vezes, passei dias inteiros assistindo a eles em conferência sobre qualidades distintivas de listas de pássaros, listas de sapos, de cobras, de plantas, enfim, listas que constituíam acima de tudo listas de distinções que eram tratadas nos cantos. Por um lado, os cantos não são entoados na língua da fala cotidiana, e cada repertório relacionado a um povo-espírito usa léxicos diferentes. Os jovens têm ainda pouco conhecimento para traduzi-los. Por outro lado, todas as descrições enciclopédicas que os cantos fornecem não se referem a uma fauna e flora que os Tikmũ'ũn encontram em seu cotidiano, já há quase um século. Mas os cantos estão lá, presentes, proferindo, não deixando apagar o nome das coisas, dos animais, das partes dos seus corpos, dos insetos, das flores, das castanhas, dos peixes, dos pássaros, das cobras, enfim, não deixando que elas se acabem, garantindo assim o que Roy Wagner propõe a justo título – que “toda ação ritual é uma operação de diferenciação”. (TUGNY, 2011, p. 55-56)

E continua:

Esses cantos muitas vezes são parte de jogos mnemônicos que servem a despertar os cantores da lassidão que os toma nas horas mais profundas da madrugada. Enumeram listas de plantas, abelhas e todas as espécies outrora presentes na Mata Atlântica, mas hoje inexistentes em seus territórios. Fazem certamente parte dos relatos míticos, e os narradores os apresentam sempre com muito cuidado. Difícil pensar então que a motivação que os faz “aguentar” noites a foi proferindo esses cantos-listas nos *kuxex* se deva a um essencialismo cultural apreendido dos brancos ou aos desejos de uma etnomusicóloga. Creio que cantar proferindo o nome dessas coisas tem o efeito de mantê-las vivas, despertas e de manter a si mesmos despertos, este grupo de homens e seus espíritos-aliados. Uma atitude essencialmente guerreira. O canto guerreiro consiste em impedir que a diferenciação deixe de existir, é uma forma de multiplicar o mundo, apostar na disparidade. (TUGNY, 2011, p. 59)

A partir destes trechos, é possível destacar que a ideia de originalidade pouco se relaciona com expressões tradicionais. Não se observa o empenho pela busca de um caráter distinguível nas canções, mas procura-se por outro lado o encontro com os “gestos antigos que os colocavam em uma relação com o espaço” (p. 52), como coloca a autora.



Também não se observa grande relevância para o caráter fixo das criações. Como descrito, gerações mais jovens e mais velhas passam dias e noites em conferência narrando e debatendo, resgatando mnemotécnicas, para se lembrarem e atualizarem as formas de se relacionar com o mundo, alterando a configuração dos cantos. A fixação e estabilidade de um canto impediria que a forma de se relacionar com o mundo com/a partir da obra pudesse ter alterações futuras, ou mesmo inclusões de contribuições anteriores que possam ser lembradas. Nesse sentido, fixar a criação significa encerrar os modos múltiplos e dinâmicos da própria existência.

Entretanto, neste ponto é necessário não essencializar qualquer contexto tradicional. Tugny também relata, sobre a etnia a etnia Tikmũ'ũn-Maxakali, sobre como se relacionam com as expressões não indígenas, isto é, as músicas e cantos dos *ãyhuk* – os povos, personalidades e animais cuja característica é a inimizade, não saber esperar e atacar antes de conversar, em que se enquadram pesquisadores e povos brancos, que “são a própria onça” (TUGNY, 2016, p. 7). A autora relata:

Muitas vezes estes eventos que proporcionam a experiência de *virar outro* se passam com os cantos, as bebidas, as danças e os sistemas acústicos e religiosos dos próprios *ãyuhuk*. Em outro terreno, diria. Os Tikmũ'ũn aprenderam muitos cantos daqueles *ãyuhuk* que não são *ãyuhuk-yãmĩxop* [os povos espírito]. Muitos entoam os cantos evangélicos em língua maxakali aprendidos com os missionários que se implantaram na região durante 30 anos. Cantam também o repertório de cantores românticos como Amado Batista, bem como vários outros gêneros regionais: forrós, arrochas, pisadinha. Hoje, alguns grupos de jovens, após adquirirem teclados e aparatos de amplificação sonora, passaram a ter bandas de forró, com relativo reconhecimento nas cidades vizinhas. Quando acontecem as atividades tidas como “culturais” e organizadas pelas prefeituras locais, é mais comum os Tikmũ'ũn se fazerem representar por tais conjuntos do que pelos grupos comunitários que trazem os repertórios e danças dos *yãmĩxop*. Um destes grupos, o Forrobay Maxakali chegou a iniciar uma pequena produção de imagens, cartazes e página no Facebook. (TUGNY, 2016, p. 9).

Não é como se a comunidade Maxakali se limitasse às expressões tradicionais, mas executam, e até mesmo criam dentro de outras matrizes culturais, como o forró ou a música cristã. Por isso que argumenta-se ao longo deste trabalho que a autoria individual é

uma opção para grupos e comunidades de Expressões Culturais Tradicionais, mas que a obrigatoriedade deste regime é que coloca em ameaça a autodeterminação de grupos étnicos e detentorxs em relação às criações tradicionais.

A autora considera que quando as pessoas Maxakali experimentam e criam a partir de outras matrizes culturais não há um jogo de forças em que um processo de criação com elementos modernos substitui processos de criação com elementos tradicionais. A lógica do epistemicídio é praticada desde agenciamentos externos, através de mecanismos de poder que engendram modos de vida e instituições modernas (como a propriedade intelectual, por exemplo). Mas é necessário reconhecer a experiência de fronteira de populações tradicionais, cujos agenciamentos característicos de grupos e comunidades pressupõem a existência e convívio com a modernidade ocidental, valendo-se estrategicamente deste convívio para a reivindicação de conquistas, sem entretanto possuir um projeto de eliminação sistemática da diferença e dxs diferentes.

Na realidade, não estamos aqui em um encadeamento lógico, seguindo algum processo de oposição entre termos, ou em um sistema de derivação e desenvolvimento de temas, e sim transitando entre qualidades que, por diferentes razões, são vizinhas. [...]

Experimentar dispositivos sonoros de outrem não significa postar-se em algum jogo de exposição e oposição de temas, motivos ou fórmulas principais, onde um motivo seria afetado e transformado pela força de outro. Ao contrário, experimenta-se o outro com toda a sua potência. Não se trata tampouco de uma recusa daquilo que nós ocidentais chamaríamos hipocritamente de um “diálogo cultural”. O interesse pelo outro se faz na medida em que sua alteridade permaneça enquanto tal. Assim, se ouvimos às vezes alguns velhos se lamentarem pelo desinteresse dos jovens pelas atividades em torno da casa dos cantos, trocando estes momentos de partilha pelos forrós, é que a força atrativa destes *ãyuhuk* é potente o suficiente para que estes jovens invistam com intensidade seu tempo nesta tarefa. Mas não é raro que os líderes das bandas de teclado sejam também promissores aprendizes dos pajés e grandes cantores da casa dos cantos. (TUGNY, 2016, p. 13-14)

A autora comenta ainda que a experiência de convívio entre povos tradicionais e as culturas da modernidade são muito menos uma experiência de hibridação cultural, de perda cultural ou de aculturação, que os colocam no sentido unívoco e subalternizado de vítimas.

Por outro lado a autora entende, fazendo referência ao trabalho de Eduardo Soares Nunes junto aos Karajás, que a experiência de convívio pode proporcionar também formas de contato nos próprios termos de grupos e comunidades tradicionais, a partir de suas escolhas:

Os esforços empreendidos no sentido de pensar as chamadas “culturas indígenas” como “dinâmicas”, e logo se demarcando criticamente de uma noção essencialista da cultura, que considerariam as misturas e os—hoje chamados—processos de “hibridização” como “perdas culturais”, se por um lado acompanham os movimentos de afirmação de povos indígenas, sobretudo aqueles que estiveram invisibilizados há mais tempo pelo processo colonialista, por outro lado permanecem alheios à experiência deste encontro, desconsiderando as teorias indígenas sobre suas transformações. Desta forma, entendemos como Nunes propõe a noção de “mistura” tal qual os Karajá explicitam, como uma anti-hibridez, um processo em que o devir Karajá se acumula, se sobrepõe à possibilidade de um devir branco (*tori*). Não se trata portanto de uma transformação daquilo que vem sendo chamado “cultura”, e sim da aquisição de um segundo ponto de vista. (TUGNY, 2016, p. 15-16)

Em relação às atividades da etnia Tikmũ'ün-Maxakali no *kuxek* chama a atenção, sobretudo, a maneira com que os processos de criação coincidem com os processos educativos. É possível perceber que os processos de criação dos cantos não configuram somente uma performance, porque não privilegiam o caráter de uma apresentação direcionada a um público espectador. Uma apresentação externa pode acontecer, é uma iminência, mas apenas como parte do processo de educação e criação. E em segundo lugar, porque o canto e todas as suas atividades relacionadas configuram um ambiente educativo de características específicas: a presença de pessoas mais jovens e mais velhas em reciprocidade no que diz respeito à contribuição para a criação, em colaboração das pessoas que detém conhecimentos e experiências com aquelas que detém menos ou outros conhecimentos e experiências.

Na configuração de um ambiente educativo, a organização e os objetivos colocados pela busca da originalidade autoral individual se difere de um ambiente estruturado pela ideia de uma herança coletiva comum.

#### *4.2.1 Mentalidade escolarizada e o controle social das relações com o saber*

O ato de criação é empolgante e belo, mas também um processo árduo, porque significa a abertura de uma fissura, mesmo que mínima – o novo – sobre uma configuração cultural e material pré-existente. É o que Vigotski chama de suplício da criação:

A criação traz grandes alegrias para a pessoa. Mas há também os sofrimentos contidos na expressão “os suplícios da criação”. Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra, como diz Dostoievski. (VIGOTSKI, 2009, p. 55)

Mesmo sendo um processo cercado por suas dificuldades próprias, criar é um ato cotidiano. Uma combinação de elementos que uma pessoa mais velha conhece, mas que é novidade para uma pessoa jovem, é para esta última uma grande descoberta, uma criação no pleno sentido da concepção de algo antes desconhecido, inédita para a sua trajetória particular. E mesmo os objetos e conhecimentos cotidianos são, também, fruto de múltiplos processos de criação acumulados.

Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso. Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. (VIGOTSKI, 2009, p. 15)

Mas se a criação é inerente à vida, porque criar parece tão difícil? Na modernidade ocidental existe o controle social da criação pela mentalidade escolarizada. O controle social é exercido pela prática de apresentar a cultura, seus conhecimentos, artes e objetos, ao mesmo tempo em que é exigido da pessoa em desenvolvimento que demonstre sua capacidade e aprendizado através da reprodução de tais artes e objetos, da reprodução da

trajetória de raciocínio de tal conhecimento.

É lamentável que exista até hoje a convicção de que o processo educativo, que se expressa na relação entre professor e aluno, se esgota na imitação, como se isso fosse o mais importante. Inclusive nos novos sistemas de pedagogia marxista por vezes se diz que o reflexo de imitação é o fundamento da educação. (VIGOTSKI, 2003, p. 301)

Quando esta pessoa falha na reprodução da cultura disponibilizada, intencionalmente ou não, a variação sobre a meta pré-estipulada é considerada um erro, rotulada negativamente e desencorajada. A caracterização negativa da expressão singular de cada pessoa em relação à meta de reprodução molda através do tempo as suas atitudes e expectativas, direcionando suas criações para que o novo na trajetória de cada pessoa seja um espelho daquilo que é acúmulo histórico já conhecido da modernidade ocidentalizada.

A mentalidade escolarizada não retira dos indivíduos sua capacidade criadora por que esta, inerente à existência, é uma característica do ser humano. Por outro lado, a escolarização promove o controle social do conhecimento, legitimando e deslegitimando aquilo que as pessoas exteriorizam como correto e incorreto. A escolarização promove o controle social da criação. Seus parâmetros de controle são o próprio material que oferecem para os alunos: uma forma poética; a maneira de desenhar; o conteúdo do livro didático; o contato com bibliografias diversas. Todos são experiências novas, são materiais que podem ser utilizados para a criação. Mas o que é cobrado como exteriorização é a mera imitação das mesmas formas, do mesmo conteúdo. O pensamento escolarizado só permite a reprodução dos mesmos elementos que são fornecidos como material para a imaginação. O que diverge da imitação é tido como erro e recebe uma avaliação negativa. Ocorre a constante desvalorização da criação. Apesar deste mecanismo de controle não retirar de cada indivíduo as suas capacidades, restringe a possibilidade de exercício do processo de criação, que também deve ser exercitado. (PEQUENO, 2015, p. 13-14)

A mentalidade escolarizada (IILICH, 1985), como forma de controle social e homogeneização das relações com saber, propõe o conteúdo prévio e supõe o conteúdo final da criação, determinando-os. Neste processo perdem espaço as possibilidades de criação livre e autônoma, enquanto que as pessoas são conduzidas a certo isolamento,

porque o exercício de criações autônomas as empurram para as margens da coletividade que é conduzida coercitivamente à reprodução. A orientação prévia de desempenho baseada na reprodução altera as formas com que as pessoas se relacionam com a própria capacidade.

Ao mesmo tempo, é muito importante destacar que, mesmo em processos que chamaríamos de mecânicos e "passivos", como a memória e a aprendizagem, a orientação desempenha um papel decisivo. A experiência tem demonstrado que a aprendizagem transcorre de modo completamente diferente e dá resultados totalmente diferentes, de acordo com a prova à qual o sujeito do experimento é submetido. Se os sujeitos sabem que devem, para prestar contas do que aprenderam, reproduzir completamente tudo, aprendem de certo modo; se sabem que apenas devem reconhecer o que foi reproduzido diante deles, o estudo é realizado de outro modo totalmente [diferente]. Portanto, um momento decisivo no processo educativo é o conhecimento do objetivo de cada ação, saber para que se estuda determinado material, e esse fim último, através da orientação prévia, exerce a ação orientadora mais importante no processo educativo. (VIGOTSKI, 2003, p. 135)

Uma vez que o reconhecimento dos processos de criação deixa de ser uma atividade cotidiana, que acontece desde contribuições mínimas até as mais substantivas, desde novas combinações dos elementos disponíveis até profundas revoluções, o resultado do controle social é que a criação passa a ser considerada um processo especial, possível apenas para poucas pessoas rotuladas de gênias, talentosas, excepcionais, cuja contribuição anterior e coletiva é minimizada e subordinada à genialidade individual.

O processo de controle social da criação da modernidade ocidental exercido pela mentalidade escolarizada encontra na trajetória das pessoas a noção de originalidade da autoria individual. Esta adiciona sobre o condicionamento de que a criação é um dom para poucas pessoas entendidas como "criativas", a ideia de que o que as pessoas fazem, inventam, rompem e superam em suas vidas não são criações, porque não adquirem o caráter de expressões materiais e humanas estáveis e notadamente distinguíveis em sua cultura.

Em suma, a educação escolarizada da modernidade ocidental condiciona as pessoas

à cópia e à reprodução, a desacreditarem dos seus atos de criação e de suas possibilidades criadoras, mas paradoxalmente cobra destas mesmas pessoas inovação, superação e criatividade.

Sendo a criação autoral tida como uma particularidade dos gênios, ela é considerada como característica individual, que floresce e se manifesta de forma independente da coletividade e da cultura. Frequentemente uma pessoa considerada gênica é designada como “a frente de seu tempo”, como se as pessoas do seu tempo histórico e das épocas anteriores fossem dispensáveis e pouco relevantes para a manifestação do extraordinário de sua individualidade.

Os atos de criação são considerados como fenômeno externo, que não fazem parte do cotidiano das pessoas. Sem reconhecerem o processo, relacionam-se com os resultados das criações, produtos e obras acabadas que são o contorno final de todo um processo. Esta forma de relacionamento pode ser compreendida através da ideia de espetáculo como define Guy Debord.

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação. [...]

A origem do espetáculo é a perda da unidade do mundo, e a expansão gigantesca do espetáculo moderno exprime a totalidade desta perda: a abstração de todo o trabalho particular e a abstração geral da produção do conjunto traduzem-se perfeitamente no espetáculo, cujo *modo de ser concreto* é justamente a abstração. No espetáculo, uma parte do mundo *representa-se* perante o mundo, e é-lhe superior. O espetáculo não é mais do que a linguagem comum desta separação. O que une os espectadores não é mais do que uma relação irreversível com o próprio centro que mantém o seu isolamento. O espetáculo reúne o separado, mas reúne-o *enquanto separado* (DEBORD, 1997, p. 13; p. 25).

As pessoas são levadas a estabelecerem experiências que possuem um certo limite em relação às obras, ideias e produtos. Por exemplo, as músicas são disponibilizadas para ouvir e sentir, enquanto as pinturas, quadros e esculturas são disponibilizados para se observar e apreciar; Se for para aprender, as músicas, pinturas, quadros e esculturas serão,

na mentalidade escolarizada, objeto de reprodução. Mas é desencorajado que as músicas, pinturas e demais formas de expressão se tornem objeto de manipulação, desconstrução, experimentação, de correr riscos, testar inquietudes, de aventurar conceitos sobre o material disponível, entendendo que isto é coisa para talentosos, sendo que na verdade são possibilidade para *todas* as pessoas.

A experiência de perceber uma obra acontece e é legítima no que diz respeito à sua recepção e à reação estética, física e intelectual que desencadeia em cada pessoa. Mas as experiências humanas não se limitam à interiorização de algo, mas também à catarse na forma da exteriorização daquilo que se sente e que se quer, que é a criação, seja ela verbal, sonora, material, escrita, no pensamento, etc. No espetáculo a expressão humana é prejudicada naquilo que pode ser – a capacidade de livre expressão e experimentação em todas as dimensões da vida –, estando preservado apenas o aspecto que possui contornos menos ativos e propositivos.

É nesse sentido que Debord (1997) argumenta que o espetáculo reúne a separação entre o modo de vida e sua representação “mas reúne-o *enquanto separado*”. O modo de vida separado da sua representação, ou seja, das obras resultantes da criação, significa a invisibilização daquilo que as pessoas têm de comum, justamente a matéria prima para os processos de criação, que são sua cultura em suas ideias e objetos, bem como as alegrias e angústias da condição humana em determinado espaço e tempo. A representação deseja simular e espelhar o modo de vida, mas falha justamente porque o modo de vida é uma trajetória necessariamente ativa, que implica em escolhas, experimentos, superações, riscos, criações. Quando a representação se torna *espetáculo*, de característica predominantemente passiva, perde a capacidade de ser permeável a experimentos e criações como a vida, ou seja, perde a capacidade de fundir o acúmulo coletivo à pessoa, e acaba por reuni-los, porém enquanto separados.

Na autoria individual assumir o caráter coletivo, reconhecê-lo, é uma prática pouco encorajada porque é colocada distância entre o caráter ativo da vivência da experiência histórica humana e o caráter ativo da vivência expressiva a partir das obras da cultura. O controle social da criação conduz para que as pessoas regulem seu comportamento para



não acreditarem em seus próprios potenciais, de forma que a autenticidade na composição própria da personalidade e identidade são buscadas e exercitadas de outras maneiras. No livro *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* o autor Stuart Hall (2005) discute que no atual tempo histórico as pessoas possuem identidades abertas, contraditórias e inacabadas, reconhecendo a complexidade da experiência histórica humana. Compõem a si mesmas através de referências de diferentes contextos locais, regionais, nacionais ou globais, que não necessariamente possuem alguma interligação, mas que fazem parte do conjunto de experiências que as pessoas têm acesso para o exercício de se reconhecer e se diferenciar em seu meio, utilizando para a auto composição das identidades, por exemplo, desde o estilo de vida ocidental até práticas orientais, desde produtos globais até produções de nicho local, desde a indústria cultural até as culturas tradicionais, em paisagens de experiências que “são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural” (HALL, 2005, p. 62).

A assimetria de poderes determina, entretanto, que as relações estabelecidas com as culturas tradicionais aconteçam de uma forma que subatniza, exotiza e diminui Expressões Culturais Tradicionais e xs detentorxs. Como estas são consideradas obras de domínio público, é consentido que se relacione com estas heranças tradicionais a partir da lógica do espetáculo. E todos os preconceitos e hierarquias raciais da colonialidade impõem-se promovendo a invisibilização dos seus modos de vida, e portanto um aprofundamento na distância entre a maneira como detentorxs articulam suas trajetórias e saberes e a captura externa da espetacularização sobre contextos tradicionais:

A “espetacularização” é um processo multidimensional. Para começar, implica em um movimento de captura, apreensão e mesmo de confinamento. Trata-se de enquadrar, pela via da forma, um processo cultural que possui sua lógica própria, cara aos sujeitos que o produzem, mas que agora terá seu sentido geral redirecionado para fins de entreter um sujeito consumidor dissociado do processo criador daquela tradição. (CARVALHO, 2009, p. 47)

#### *4.2.2 As heranças tradicionais como criação e a originalidade própria das*

### *Expressões Culturais Tradicionais*

Nas discussões que têm sido desenvolvidas durante esta seção não há intenção de relativizar a cópia e o plágio, que são certamente repudiáveis. O que a argumentação procura evidenciar, é que na autoria individual da modernidade os mecanismos sociais pelos quais se colocam a originalidade e plágio implicam em uma educação do comportamento para que as pessoas se regulem para pouco experimentar, e pouco criar.

A experimentação é o que conduz a transformações, recomeços, avanços e gêneses de expressões autônomas, em qualquer contexto cultural, inclusive na sociedade moderna: Por exemplo, é possível perceber isto no caso da gênese do gênero musical Hip Hop na cidade de Nova Iorque nos Estados Unidos na década de 1970 liderados pelo músico jamaicano DJ Kool Herc. As pessoas selecionavam trechos de músicas, precisamente o intervalo de percussão ou *percussion breaks* de canções dos gêneros Soul e Funk dos Estados Unidos, esticando e repetindo este intervalo percussivo até que este se torne a identidade da sonoridade. Neste caso, a intencionalidade não é reproduzir a sonoridade do Soul nem do Funk, mas de criar, a partir destas referências, utilizando-as para uma forma de expressão completamente nova e autêntica, que deu nascimento a toda a cultura Hip Hop e à mudança do panorama e possibilidades da expressividade negra urbana. Estas novas sínteses não são uma atitude de cópia ou plágio de um padrão rítmico original, mas sim a ousadia de experimentar sobre a cultura disponível, o atrevimento de romper com processos hegemônicos culturais, educativos e psicológicos prescritos para que a criação seja desencorajada.

Se na modernidade estes rompimentos são constitutivos dos processos de criação autônomos, em contextos tradicionais a organização da cultura acontece de maneira diferente. A originalidade nos termos da autoria individual não possui centralidade e, portanto, também não se entende a contribuição coletiva como cópia e plágio.

De outra forma, a contribuição coletiva das gerações antecessoras e dos pares detentorxs de tradições são reverenciadas e vivenciadas, porque existem em estrita relação com os modos de vida tradicionais. Disso decorre que as expressões tradicionais estão

sujeitas às contradições e superações características da própria vida e, portanto, também se colocam em permanente estado de criação.

Isto pode ser observado na discussão exposta anteriormente neste texto, sobre o que Carlos Sandroni chama de ética do cantador de viola, retomada a seguir:

[...] as melodias das suas improvisações poéticas são usadas por cantadores de maneira totalmente livre. Uma dupla de cantadores vai usar um repertório de melodias como bem entender, sem ter que pagar e sem ter que pedir permissão para alterá-lo. O mourão, o galope, o martelo, entre tantas outras, são modalidades poético-melódicas empregadas pelos cantadores, e concebidas como pertencentes a certo “domínio público”. Mas qual é esse “domínio público”? É o domínio da própria comunidade de cantadores, pois entre eles, cantadores de viola, existe um acordo tácito de que podem usar essas melodias e partindo delas criar novas melodias que vão ser usadas pelos pares de uma maneira igualmente livre. [...] a ética do cantador de viola nunca vai permitir que ele repita a criação verbal do outro cantador – e não precisa haver nenhuma legislação sobre isso. Pois o cantador de viola necessariamente, e por definição, cria de improviso seus versos. Ele usa uma melodia que já foi usada quinhentas vezes e cria versos que só serão usados uma vez. (SANDRONI, 2007, p. 74 – 75)

Também é possível observar esta característica geral das Expressões Culturais com a contribuição de Rosângela de Tugny (2011) sobre a etnia Tikmũ'ün-Maxakali, na forma com que realizam as atividades rituais no *kuxex*, a casa dos cantos. O resgate da memória dos cantos é dada pela experiência nômade de observação do mundo e pela presença de mais velhos com suas experiências e memórias, configurando uma criação coletiva e colaborativa que configura os cantos, cujo objetivo é experimentar os modos e gestos antigos de se relacionar com o mundo. Exteriorizar em versos e cantos o que se vê, o que se sente, o que se lembra, é exercer a atividade criadora direcionada à edificação do passado, presente e futuro.

Percebe-se que a organização sobre a criação é diferente da sociedade moderna. Ao contrário de exercer o controle social da criação, as pessoas são encorajadas a se arriscar, a experimentar, a criar. Fazer os próprios versos, as próprias harmonias, ou mesmo trazer a própria observação do mundo. Nesse sentido, não é possível falar que em contextos

tradicionais ocorre o mesmo controle social da criação. A criação é livre e incentivada, em que as relações sociais desempenham papel de evidenciar a atenção e o comportamento em coerência com as tradições, para que os processos de criação reflitam a vivência destas mesmas tradições em todas as suas belezas, contradições, conflitos e superações.

Em pesquisa realizada por mim em 2015 na cidade de Pirenópolis sobre a Festa do Divino Espírito Santo da cidade de Pirenópolis – Goiás, conversei ao lado de Daniela Barros com o artesão de máscaras tradicionais, Seu Lucinho, sobre as peculiaridades de suas máscaras, e se similaridades, cópias e plágios de sua expressão o incomodavam de alguma forma:

Seu Lucinho consegue reconhecer, apenas observando, as máscaras de papel que produz e, ainda reconhecer as máscaras de outros artesãos da cidade. A singularidade de cada pessoa é preservada, bem como o respeito ao estilo de cada um. Entretanto, a ideia de posse de uma criação é diferente de contextos com a centralidade autoral. O objeto por si só foi manualmente feito por uma pessoa, mas a sua concepção não é ligada a ela, porque é vinculada a um aspecto maior, a coletividade. (PEQUENO,2015, p. 114)

No diálogo abaixo, direciono o olhar para o reconhecimento de Seu Lucinho de que as máscaras que confecciona pertencem à Festa do Divino, sem reivindicar para si a autoria:

Daniela: É que o senhor faz a máscara do senhor, o seu irmão faz a máscara, e outras pessoas fazem a máscara. O senhor acha que tem diferença? Olhando a máscara pronta na loja, dá pra saber qual é a máscara do senhor, qual é a máscara do seu irmão, qual é a de outra pessoa? Dá pra reconhecer?

Lucinho: Dá, dá, eu separo as minhas, né. Eu conheço todas, sei de quem é as máscaras. As que o meu irmão faz, as que o Jânio faz, que outros...

[...] Lucinho: Por exemplo, do Tião meu irmão, do Compadre Jânio, o Cascão lá da Vila, isso aí tudo eu sei dizer de quem que é a máscara, do Luiz...

Daniela: Por causa da pintura?

Lucinho: É, por causa da pintura e do tipo. Agora, tem máscara aí que... tem muito artesão que (...) faz uma máscara que não tem nada a ver com a Festa! Mas ele faz né... respeitar o trabalho deles. Eu sei que tem muito novato aí que tá aprendendo, e copiando as coisas da gente, copiando o tipo de forma, da área da pintura que cada um faz de um jeito, aí copia de um, de outro... mas tudo tá

valendo, tudo é válido. (risos)

Saulo: Mas quando copia, o senhor não fica chateado não?

Lucinho: Não, eu não importo não. [...] É mais da Festa, é mais da Festa. É uma imagem que faz parte da Festa, então não tem nada a ver não. Nego pode copiar a minha forma aí, igual meu compadre Jânio que eu ensinei a fazer. Ele faz a mesma pintura minha, o mesmo jeito, tudo que eu faço, as bolas, ele põe também, eu não importo não. Isso aí cada um... Quer dizer, [quem] não sabe fazer a arte dele então copia a minha, né, o cara que fica imitando a arte da gente. Não sabe fazer a arte dele copia a da gente.

Dani: Mas o senhor não importa por exemplo que ele não fale “ah, isso aqui eu peguei do Lucinho”?

Lucinho: Não, eu não importo não. Esse que eu ensinei pode fazer do mesmo jeito do meu, e aquele que eu não ensinei, aprendeu a fazer por fora, pode fazer a mesma coisa, não me importa não. (PEQUENO, 2015, p. 114)

Deste trecho é possível perceber que as características que distinguem as máscaras de Seu Lucinho e de outros artesãos existem – da mesma forma que os cantadores de viola se diferenciam em seus versos, e que os indígenas Tikmũ'ün-Maxakali se diferenciam em suas experiências para configurar cantos. A experimentação e criação é praticada por todas as pessoas, que regulam seu comportamento a partir daquilo que vivenciam e reverenciam, que são as tradições da cidade. Entretanto, a reivindicação de originalidade diante das características distintas tem caráter menor, pois o mais importante é a reverência e movimento dado às tradições, que pode ser observado quando Seu Lucinho diz que as máscaras não são *dele* apesar de tê-las feito, mas que as máscaras são *da Festa*, das tradições de Pirenópolis, que acompanharam e desenvolveram esta geração de detentorxs, as gerações anteriores, e desenvolverá as próximas gerações.

O roubo e a usurpação das Expressões Culturais Tradicionais consentida e praticada pela modernidade e normas de autoria e propriedade intelectual, por outro lado, apresentam incômodo, violência simbólica e usurpação. Esta diferença acontece em relação à experimentação de detentorxs porque, como as obras estão ligadas a modos de vida, não acontece somente a usurpação de um objeto, mas de todo o modo de vida, de toda a história e trajetória da cultura e de seu povo, subtraído o caráter educativo de todo o processo de criação. Por isso que o Mestre Biu Alexandre do Cavalo Marinho Estrela de Ouro de Condado – PE, diz que as tentativas de universitários urbanos de montar um grupo

de Cavalo Marinho através de pesquisa acadêmica parecem coisa de quem não sabe, porque não faz parte de seu cotidiano e de sua trajetória de desenvolvimento:

Mestre Biu Alexandre: Eu não acredito que a pessoa que [faça] um negócio desse, ela sabe... Até porque nós que já somos fundados, tem coisa que a gente ainda se atrapalha, e quanto mais quem não sabe. E faz uma pesquisa e inventa de fazer um Cavalo Marinho, sem saber nem Cavalo Marinho o que é, por onde passa, por onde é que anda, como é que entra, como é que sai, porque a gente tem que entender tudo isso. (PEQUENO, 2012, p. 15)

Por essa razão também que é possível entender que o que Sandroni chama de ética do cantador de viola como o resultado de um processo educativo, ou seja, a forma como a cultura e as relações sociais vivenciadas durante a constituição humana internalizam-se nas pessoas para uma organização voluntária do próprio comportamento. “No entanto, quando melodias e versos dos cantadores de viola são usados por pessoas que não são por eles consideradas como pares, tudo fica diferente. É o caso dos artistas da chamada MPB” (SANDRONI, 2007, p. 75). As pessoas que se relacionam com o espetáculo captam um aspecto dos modos de vida, mas não as suas implicações para o desenvolvimento.

Por esses motivos que nas Expressões Culturais Tradicionais não há a ideia de uma criação fixa, imutável e original como nas criações autorais individuais. Uma criação convencionada como fixa deixa de ter intimidade com a vida, com as possibilidades criadoras inerentes à vida e suas necessidades e possibilidades.

Neste ponto é possível tecer uma concepção de originalidade característica das Expressões Culturais Tradicionais. É preciso ressaltar em primeiro lugar que a concepção de originalidade as expressões tradicionais não é colocada em oposição à originalidade autoral individual. As tradições culturais possuem os próprios saberes, modos de vida e fundamentos cosmológicos e gnosiológicos, muitas vezes de origem anterior à modernidade, de origem anterior à modernidade ocidentalizada. A modernidade altera as trajetórias das tradições, mas não é o eixo de oposição que as tradições se direcionam. De certa forma, as tradições se direcionam para si mesmas, para os futuros possíveis que seus próprios modos de vida apontam.

Dito isso, é possível dizer que a ideia de originalidade própria das Expressões Culturais Tradicionais significa o reconhecimento do caráter acumulativo e plurivocal que uma obra – em trânsito – proporciona para a cultura partilhada observando a reverência (e não a obediência) às tradições. Ou seja, é considerada original criação que represente a expressão autêntica de cada pessoa, independente de a obra reproduzir fielmente ou alterar radicalmente o material disponível.

Nesta noção de originalidade, a ação de uma pessoa pouco experiente que está tateando os saberes e expressões que vivencia com pessoas mais velhas e experientes, tentando reproduzi-los, é uma ação original. Da mesma forma, a compreensão das necessidades e possibilidades de um detentor que leva a fazer alterações nas suas formas de expressão, sejam estas alterações mínimas ou substantivas, também é uma criação original. A centralidade não está na estabilidade e distinção *da obra* por si só, mas na vivência do aspecto coletivo inerente a qualquer criação.

#### *4.3 Educação, Propriedade e Bem Relacional ou Comunal*

Pode-se dizer que a modernidade ocidental fundou-se nos continentes da África e das Américas sob a noção de propriedade. Afinal, as incursões europeias sobre estes territórios tiveram como um dos pilares de sua ação a sistemática pilhagem, tomada e assalto dos bens naturais, das terras, da força de trabalho e das vidas dos povos e etnias não-europeias. Através dos séculos as práticas de dominação se transformaram, alterando os mecanismos pelos quais opera a colonialidade do poder. Nesse sentido, a propriedade intelectual e os direitos autorais são desdobramentos e transformações da noção de propriedade que adquirem a sua própria peculiaridade, e que, a partir da formulação clássica de propriedade do liberalismo inglês, lançam-se especificamente sobre criações intelectivas e artísticas.

Na legislação francesa, por exemplo, as transformações sobre a noção de propriedade para a autoria moderna se modificaram substancialmente a partir do Século

XIX (Leonardo ZANINI, 2015). A propriedade e direitos patrimoniais foram relativizadas e deixaram de ser prerrogativas absolutas e inegociáveis, ao se reconhecer a importância dos direitos morais ou direitos de personalidade, que não eram abordadas nas primeiras legislações autorais da Inglaterra do século XVIII. Estas alterações dizem respeito ao direito do autor para supervisionar o uso e a fidelidade de sua obra, e de garantir que reproduções e modificações não possam prejudicar a reputação e a honra do autor e de sua criação.

Mesmo com estas importantes mudanças, que procuram reconhecer nas normas um equilíbrio entre os aspectos socioculturais e as posses, historicamente perdura o domínio da noção de propriedade, que é profundamente enraizada nos aspectos da vida social na modernidade.

Por outro lado, as Expressões Culturais Tradicionais possuem outros modos, e outras trilhas para se relacionar com os bens materiais e imateriais, diferentes da ideia ocidental de propriedade, que pode ser sintetizada na noção de bem relacional ou comunal.

Estas diferentes concepções implicam em modos distintos de vivenciar os processos educativos e processos de criação, apresentando possibilidades diferentes daquelas colocadas pela autoria individual moderna.

#### *4.3.1 Propriedade e educação*

A propriedade moderna, como concebida hegemonicamente, estrutura-se a partir do pensamento de John Locke. A característica marcante deste autor como contribuição sobre tal conceito é a ideia do jusnaturalismo, em que a propriedade é uma condição natural e inerente à existência humana, ou seja, um direito natural. Neste raciocínio, tudo em que se coloca a ação humana (o trabalho) torna-se propriedade.

Embora a Terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma *propriedade* em sua própria pessoa. A esta ninguém tem direito algum além dele mesmo. O *trabalho* de seu corpo e a *obra* de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Qualquer coisa que ele então retire do estado com que a natureza proveu e deixou, mistura-se a



ele com o seu trabalho e junta-lhe algo que é seu, transformando-a em sua *propriedade*. Sendo por ele retirada do estado comum em que a natureza deixou, a ela agregou, com esse trabalho, algo que a exclui do direito comum dos demais homens. Por esse *trabalho* propriedade inquestionável do trabalhador, homem nenhuma além dele pode ter direito àquilo que a esse *trabalho* foi agregado, pelo menos enquanto houver bastante e de igual qualidade deixada em comum para os demais. (LOCKE, 1998, p. 408-409)

Segundo as proposições deste autor a propriedade é concebida como um direito natural da pessoa, isto é, do indivíduo, e que o ato de tomar posse de algo e transforma-lo em propriedade não diz respeito a qualquer aspecto coletivo ou comunitário. Na verdade, a ideia de algo que é comum, como por exemplo as coisas que existem na natureza, significa que existem na condição de disponibilidade para tornar-se propriedade particular.

E poderá alguém dizer que não tinha direito algum a essas bolotas ou maçãs, de que assim se apropriou, por não ter tido o consentimento de toda a humanidade para fazê-las suas? Terá sido um roubo tomar desse modo para si o que pertencia a todos em comum? Fosse tal consentimento necessário, o homem teria morrido de fome, não obstante a abundância que Deus o proveu. Vemos que nas terras *comuns*, que assim permanecem em virtude de um pacto, que é o tomar qualquer parte daquilo que é comum e retirá-la do estado em que a deixa a natureza que dá início à *propriedade*. [...]

Se se tomar o consentimento explícito de todo membro da comunidade necessário para qualquer um que se aproprie daquilo que é dado em comum, os filhos ou os servidores não poderiam cortar a carne que seu pai ou senhor lhes concedeu, em comum, sem atribuir a cada um seu pedaço particular. Embora a água que corre da fonte seja de todos, quem poderia duvidar que a que está no jarro é daquele que a retirou? O *trabalho* dele tomou-a das mãos da natureza, onde era comum e pertencia igualmente a todos os seus filhos, e, com isso, dela apropriou-se (LOCKE, 1998, p. 410-411)

Assim a noção de trabalho e propriedade que é fundamental para a modernidade a partir do Século XVII reelabora concepções de mundo anteriores, direcionando-as para a racionalidade e jusnaturalismo na organização social e política, afirmando diferentes níveis de hierarquia: o primeiro que diz respeito à superioridade do trabalho humano sobre a natureza, e o segundo que diz respeito à superioridade do indivíduo sobre o coletivo e o comum.

Estas ideias defendem que a propriedade possui uma função social: o trabalho humano é mais produtivo do que a natureza, e o trabalho individual é mais produtivo do que a organização coletiva. Dessa forma, a propriedade individual tem a função de ampliar as possibilidades de produtividade e conforto, colocando-se como uma condição necessária para o desenvolvimento e para a própria cultura.

Tampouco é estranho, como talvez possa parecer antes de se considerar o assunto, que a *propriedade do trabalho* seja capaz de superar a comunidade da terra, pois é o *trabalho*, com efeito, que estabelece a *diferença de valor* de cada coisa. [...] ainda mais, se estimarmos corretamente as coisas como chega para o nosso uso e computamos as diversas despesas que nelas há, tanto que nelas é puramente devido à *natureza* e o que decorre do *trabalho*, verificaremos que na maioria delas 99/100 serão devidos ao *trabalho*. (LOCKE, 1998, p. 420-421)

Conhecer este modo de raciocínio é importante para a discussão da propriedade intelectual e direitos autorais, porque estas também possuem sua própria função social, em argumentação análoga à que faz Locke, que coloca os direitos autorais ou de propriedade intelectual como uma necessidade para o desenvolvimento intelectual e artístico da sociedade.

A proteção autoral é vista como uma forma de recompensa ao autor, para garantir que receba o reconhecimento público pela sua criação, e a recompensa financeira por ela. Sob esse raciocínio os indivíduos são mais encorajados a criar, a partir da expectativa de benefícios morais e financeiros de que tratam as normas autorais, do que se houvessem processos de criação sem qualquer expectativa de vantagem individual na forma de propriedade individual. Por outro lado, a própria ideia de Estados-nação pressupõe aspectos culturais e identitários comuns, sendo um dos aspectos da sua organização a promoção e acesso à cultura nacional. É nesse sentido que se estabelece nas normas legais que a proteção autoral como propriedade individual deve ter um fim, para que as criações protegidas se tornem domínio público, de acesso e uso livre para as demais pessoas.

O progresso cultural e o avanço tecnológico multiplicaram as modalidades de criação do espírito humano, entendidas atualmente como necessárias à satisfação de um interesse social, que, a despeito da proteção dos direitos autorais, sobrepõe-se ao interesse do indivíduo-autor.

Encontram-se, assim, em presença, dois tipos de interesses “igualmente legítimos e igualmente inafastáveis”, competindo ao Estado atender de maneira igualmente satisfatória a ambos: de um lado, o autor, cujo trabalho pessoal e criativo (dando uma forma especial às ideias) deve ser protegido e recompensado e, de outro, a sociedade que lhe fornece a matéria prima dessa obra, constituindo seu receptáculo natural. (VAZ, 1992, p. 454)

A função social do direito autoral, que é impulsionar o ímpeto de criação ao estabelecer um equilíbrio entre a proteção individual e o acesso público, vem aprofundando com o tempo a relativização do lugar absoluto da propriedade na organização social e jurídica, para o reconhecimento crescente dos direitos da personalidade do autor, que são proteção da integridade moral da obra, independente de que pessoa física ou jurídica esteja com a sua tutela patrimonial (ZANINI, 2015).

O que chama a atenção é a estrita relação entre o raciocínio de propriedade em Locke, e a forma como é concebida a proteção autoral. Uma criação é considerada resultado do trabalho individual e propriedade da pessoa, e por isso que é protegida. Passado o tempo considerado determinado em norma para a proteção, a obra cai em domínio público, sem responsável patrimonial e livre para o uso de qualquer pessoa, em direção ao que Locke chamaria de *comum*. Neste esquema não há outra possibilidade: ou uma coisa é de propriedade individual, ou não é de ninguém, tornando-se incompatível com formas outras de organização coletiva, costumeira e intergeracional, como é o caso das Expressões Culturais Tradicionais. E as culturas tradicionais, por não reconhecerem donos da propriedade na forma da autoria individual, são lançados ao outro extremo da dualidade, colocadas na condição de domínio público e ficando expostas à espetacularização e roubo por quem manipula suas tradições para tomar posse.

Na noção moderna e hegemônica de propriedade, os resultados do trabalho tornam-se posse, direcionando a intencionalidade da ação social para a obtenção de propriedade, e subtraindo a relevância da criação e do trabalho como processo. Ou seja, é possível ser

uma pessoa bem-sucedida no acúmulo de propriedade, sem que haja aplicação de trabalho, de forma que o trabalho pode ser transferido para outras pessoas, gerando uma divisão de classes pela distinção entre quem possui acúmulo de propriedades e quem vende o seu trabalho. Neste modo tipicamente capitalista, quem vende o seu trabalho não passa a ser proprietária do seu esforço. A educação, como produtora e produto da organização social, passa a ser organizada para o preparo de uma classe para o gerenciamento de suas propriedades, enquanto que prepara as demais para aquilo que é necessário para o emprego da sua força de trabalho.

Dessa divisão técnica do trabalho, também ocorreu a divisão na aprendizagem e no sistema educacional (ou formativo) em diferentes níveis, visando formar as gerações de trabalhadores necessários ao trabalho fabril e para os diferentes setores da economia. Numa sociedade com classes e frações de classes diferenciadas, também a educação é adequada a essa estrutura e organização econômica e social, com tantas e quantas educações quantas as classes e frações de classes a que se destinam. (LOMBARDI, 2011, p. 144)

É na diferenciação entre propriedade e trabalho que reside a possibilidade de que os aspectos da vida possam se organizar de acordo com a divisão social do trabalho, gerando não somente a indústria clássica de transformação, como por exemplo a indústria do carvão, mas também outras formas de divisão na produção de ideias, artes e performances, como a indústria da educação, a indústria cultural, a indústria do entretenimento, etc. Assim cria-se uma mentalidade e uma estrutura de sociedade, de direito, de educação e de poder especializadas em tomar como propriedade não somente a natureza, mas também os saberes, as ideias e as expressões culturais.

Além disso, a noção de propriedade também altera a forma como são organizados socialmente os processos de criação e seus objetivos, compondo assim a mentalidade social que é denominada como Escolarização.

Foi explicitado na seção 3.2 deste texto a forma com que toda atividade humana e, portanto, todo o trabalho, envolvem um processo psicológico equivalente, chamado de prévia ideação ou duplicação da experiência: para fazer algo, antecipam-se no pensamento

os resultados e/ou procedimentos da sua ação (VIGOTSKI, 1997, p. 46). Por isso que Vigotski entende que uma aranha ao tecer habilmente a sua teia, distingue-se de uma tecelã porque esta última figura no seu pensamento os procedimentos e resultados de sua ação antes de executá-los. A exteriorização da ação pode inclusive não chegar a acontecer, mas realiza-se internamente na pessoa pela imaginação (VIGOTSKI, 2009).

Entretanto, se o trabalho é desvalorizado em função da proeminência da propriedade, o próprio processo psicológico de duplicação da experiência também é desvalorizado. Isto não quer dizer de forma alguma que a criação mental deixa de acontecer, porque é característica do comportamento humano na cultura. Mas significa, por outro lado, que a pouca atenção dada a este processo no convívio social diminui as possibilidades do seu reconhecimento e percepção, fazendo com que experiências ao longo da trajetória de vida, que são a base para a criação, sejam aproveitadas com menor intensidade.

Ainda, se os objetivos do trabalho e também da criação são a obtenção de propriedade, estabelece-se uma meta para o desenvolvimento humano, porque as pessoas são conduzidas socialmente a acreditar que quem possui mais propriedade é mais bem-sucedido, melhor formado, mais inteligente, uma meta para se espelhar enquanto proposta de ser humano.

Assim é reforçada a ideia de padronização, pela tentativa de simular ou atingir o que é bem-sucedido, colocando sobre a criação a tendência de reproduzir uma forma de existência. Se os processos de criação são atos cotidianos, que acompanham tanto as exteriorizações da cultura quanto o próprio desenvolvimento das pessoas, esta tendência de padronização é colocada sobre a própria educação das pessoas.

Se a exclusão escolar acontece de diferentes formas, em diferentes lugares e tempos, uma perversa busca pela padronização permanece alimentando e gerando todo esse processo. A padronização que nos acompanha excluindo e selecionando é o modelo de belo, de perfeição, de homem ideal que todos precisam alcançar. O padrão não é estipulado apenas pela escola como, por exemplo, o do aluno modelo. Ele é construído socialmente como um referencial a ser atingido e conquistado. A busca pelo sucesso, que só o modelo pode proporcionar, gera uma proliferação e legitimação e dos

mecanismos excludentes transformando em fracasso o caminho daqueles que, por alguma razão, não conseguiram ser parecidos com o padrão.

Buscando auxílio na concepção de monopólio radical de Illich, trazemos a ideia de que o padrão de homem de sucesso também é um monopólio radical, visto que para se atingir o sucesso só existe um caminho e um referencial. Fugir desse caminho é o mesmo que aceitar uma vida de derrota. Se não há opção, nem possibilidade de realização do que foi estipulado, resta apenas a sensação de fracasso e o sentimento de culpa por não se conseguir o sucesso. O sistema educacional está organizado para excluir os que não têm a possibilidade de atingir o que foi estabelecido. A padronização é uma forma de afirmação da normalidade e negação da diversidade. (TUNES, PEDROZA, 2011, p. 23)

A distinção entre a propriedade e a criação nos termos da modernidade traz um impacto significativo sobre os processos de criação. As normas de direitos autorais são baseadas na crença de que, estabelecendo um suposto equilíbrio entre a propriedade individual e o domínio público, será atendida a função social do direito autoral de incentivar toda a sociedade para a criação. Entretanto, do ponto de vista da educação, coloca-se a organização de um ambiente social que ataca a diversificação e a diferença, ataca os modos múltiplos e possíveis de existência, pela retroalimentação dos mesmos padrões de poder e de modos de existência. As formas de criar e de existir diversas – justamente por serem diversas – são sabotadas pelas pessoas e instituições que se encontram nos centros que irradiam o poder. Assim as diferenças são estigmatizadas por uma pretensa inferioridade e pretensa incapacidade, artificialmente criadas e impostas, de gerar propriedade e acúmulo. As diferenças são subalternizadas simbólica e politicamente como formas legítimas de existência.

No mundo capitalista, o funcionamento da economia e da própria sociedade se baseia na premissa de que o melhor nível social possível se alcança deixando em liberdade (valor fundamental) cada indivíduo na busca da realização pessoal (a negação do outro) em um ambiente de competição (mercado) a partir da defesa irrestrita da propriedade privada. Esta realidade de soberanias autossuficientes, sustentada no individualismo – fundado no paradigma do “eu-sem-nós”, como afirma o economista brasileiro Marcos Arruda – e na propriedade privada dos meios de produção, geraria uma ordem cósmica autorregulada, onde se desenvolvem os indivíduos isolados.

E esta ordem das coisas terminaria por conduzir-nos ao desenvolvimento. [...] O resultado tem sido uma tremenda perda de diversidade. A simplificação planetária da arquitetura, da indumentária e dos objetos da vida diária salta aos olhos; o eclipsamento paralelo de linguagens, costumes e gestos diversificados, porém, é menos visível; e a homogeneização de desejos e sonhos ocorre profundamente no subconsciente das sociedades. O mercado, o estado e a ciência tem sido as grandes potências universalizantes: publicistas, especialistas e educadores foram implacáveis em expandir seu reino. Naturalmente, como nos tempos do líder asteca Montezuma, os conquistadores com frequência foram calidamente recebidos, mas só para logo fazerem sentir sua dominação. O espaço mental em que as gentes sonham e atuam está ocupado hoje em grande medida pelo imaginário social. Os vastos sulcos da monotonia cultural que herdamos são, como em toda monocultura, tanto estéreis quanto perigosos. Eliminaram as inúmeras variedades de seres humanos e converteram o mundo em um lugar desprovido de aventura e surpresa. O “outro” desapareceu do desenvolvimento. (ACOSTA, 2016, p. 80-82)

A composição da cultura baseada na ideia moderna de propriedade proporciona uma educação voltada para que as pessoas passem a organizar, de forma ativa e voluntária, o próprio comportamento e toda a sua visão de mundo a partir da padronização e do declínio e extermínio da diversificação.

Se o objetivo é a propriedade individual, a coletividade é subordinada ao individualismo. Os processos de criação tomam o caráter meritocrático e de competição entre indivíduos. Isto resulta em que experiências diversificadas sejam invisibilizadas, quando poderiam, sob outra organização social, serem colocadas em sinergia e colaboração para a ampliação das possibilidades e potencialidades do meio.

#### *4.3.2 Educação e Bem Relacional ou Comunal*

A mentalidade moderna ocidentalizada é conduzida ao pensamento por dualidades mutuamente exclusivas. Por exemplo, para a modernidade natureza e cultura são polos mutuamente exclusivos, sendo incompatível o pertencimento ou trânsito entre estas distinções, em que natureza diz respeito ao ecossistema e vida não-humana, enquanto que a cultura diz respeito à vida humana.

Este modo típico de raciocínio também se aplica à ideia de propriedade. Para a mentalidade moderna, o contrário da ideia propriedade é a ausência completa de qualquer tipo de posses, fronteiras e pertencimentos entre pessoas, possibilitando a expropriação irrestrita entre partes. Nesse sentido, a propriedade é tida como o polo civilizatório que sustenta a cultura e a organização social, mutuamente excludente de outras possíveis relações com o mundo que tendem então à desordem, à barbárie ou à exploração.

Não há nesta forma de raciocínio espaço para outras formas de organização social e de trocas, e se atribui sobre contextos tradicionais categorias típicas do pensamento moderno, equiparando um mestre de ofícios tradicionais, uma liderança comunitária, ou um xamã, às categorias de “proprietário”, “dono” ou “chefe”, entre outras, como se estabelecessem as mesmas relações de posse, poder e hierarquia dos contextos modernos. Isto é o que a pesquisadora Lorraine Aragon (2010) aponta como o “meio-termo ausente” nos debates sobre contextos tradicionais e a legislação de propriedade intelectual, em seus trabalhos sobre as Expressões Culturais Tradicionais na Indonésia:

As soluções legais propostas pela Indonésia, tanto a individual como a comunal, geralmente imaginam apenas distorções nas reivindicações e práticas artísticas indonésias correntes. Quando o espaço legal de elegibilidade para contribuições cooperativas não é apropriado para reivindicações com níveis complexos, então a posse legal volta para o estado. Este perigo potencial se relaciona diretamente com a arquitetura objeto-e-proprietário tanto do *copyright* convencional como dos regimes de propriedade cultural. As leis agem como trajetórias padrão para qualquer coisa que caia no interstício entre concepções individualistas possessivas e o sistema governamental abrangente que as regula.

As novas leis forçam as pessoas a escolherem entre a propriedade individual privada ou a posse comum de objetos lucrativos. Elas ainda não oferecem aberturas legais para acesso distribuído da maneira tradicional sobre as práticas artísticas que requerem promulgações entrelaçadas de educação cultural, reprodução ritual da comunidade e coesão identitária estruturada, ao menos parcialmente, através da economia da reciprocidade não imediata. Os países em desenvolvimento que seguem as diretrizes da ONU e da OMPI acabam assimilando os aspectos que permanecem entre os dois interstícios conceituais críticos da lei de PI derivada do pensamento euro-americano. Uma fenda conceitual é entre um tipo de ser humano isolado, imaginado sem comunidade, criador ou “autor” a-cultural, e o estado político no qual essa



pessoa reside. A outra é entre um trabalho “tradicional” de “folclore” anônimo e uma criação “moderna” chamada “arte”, atribuível a uma única pessoa. Essas duas fissuras conceituais negam os fatos básicos que os antropólogos denominam de “aprendizado cultural”, pois são exatamente os espaços em que o processo gerador da maior parte das formas de arte herdada existe. (ARAGON, 2010, p. 256)

Os contextos de Expressões Culturais Tradicionais possuem uma diversidade incomensurável de modos de organização cultural, social e política, que não podem ser reduzidas nem à propriedade moderna, nem reduzidas à ausência de qualquer tipo de organização de bens. Cada contexto possui a sua forma particular de trocas, que se articula com os aspectos gerais da organização social. Por exemplo, existem entre as diversas etnias indígenas características particulares de parentesco, lideranças políticas, lideranças religiosas, divisão de tarefas e ofícios, etc. Ainda, em contextos de culturas populares tradicionais pode haver, por exemplo, maior centralização de tarefas e compromissos entre pessoas mais velhas ou mais experientes como no caso da capoeira, ou mesmo uma estrutura mais horizontal e aberta, como no caso de tocadãs de viola. Todas estas características se relacionam diretamente com as formas com que as trocas e bens circulam entre detentorxs e entre povos tradicionais.

Considerando todas as peculiaridades de cada contexto, é possível observar na bibliografia de culturas populares, povos e comunidades tradicionais, que predominam relações comunitárias, de reciprocidade, e não de propriedade (MAUSS, 2003; STRATHERN, 2006).

Ao argumentar que as relações de reciprocidade predominam, quer dizer que as relações individualistas de propriedade podem também ocorrer em contextos tradicionais, porque uma das táticas perversas do capital é a sedução que promove em sua promessa de desenvolvimento, modernização e atualização, como se modos de vida tradicionais representassem atraso e selvageria, minando as relações de reciprocidade. A partir disto, é necessário evitar a falsa ideia de que os contextos tradicionais são livres ou isentos de práticas individualistas. Entretanto, esta consideração permite perceber, acima de tudo, que as próprias relações comunais e de reciprocidade, como alicerces essenciais, embasam a

educação, os modos de vida e a consciência do comum, fazendo frente aos ímpetus individualistas de característica exógena, sendo uma das perspectivas desta seção a discussão de como estes modos de vida e processos educativos são eficazes ao se contrapor a noções de indivíduo e propriedade.

A discussão anterior permite perceber os objetivos que a propriedade moderna coloca para a educação e a criação, que são o isolamento da cooperação e do indivíduo a partir da competitividade pelo acúmulo, e a padronização dos modos de vida pela imposição da padronização como modelo de desenvolvimento para o sucesso e o progresso. Nesse sentido, é possível discutir as possibilidades educativas e de criação para culturas que não se pautam pela propriedade moderna, mas que se organizam a partir da noção de *bem comunal*, ou *bem relacional*.

É preciso marcar, em primeiro lugar, que a reflexão sobre o bem relacional não busca o reflexo contrário das características da propriedade: por exemplo, não é porque há uma organização pautada pelo bem relacional que é eliminada a ideia de competitividade entre criações, mas que a competitividade pode acontecer em outros termos, segundo outros critérios que não levem ao isolamento individual. A proposta então é perceber que modos de vida surgem para os processos de constituição humana a partir desta concepção, segundo as próprias características singulares que engendra sobre a educação e a criação.

A adoção desta categoria é uma opção para se diferenciar do termo “bem comum”, um termo amplamente utilizado, inclusive pela perspectiva liberal em Locke. Na concepção da racionalista e capitalista da modernidade, há o fracionamento entre o bem ou propriedade privada, o bem público, e o bem comum. O bem público se diferencia da propriedade privada porque possui caráter nacional, em que o seu uso e tutela são monopólio do Estado, que pode ceder o uso do bem público para pessoas ou instituições por meio de permissões, concessões e autorizações mediante condições e padrões regulatórios. Por exemplo, as redes de comunicação e o espaço aéreo são bens públicos cuja exploração é cedida a empresas privadas. A mesma coisa acontece com a educação, controlada por meio de agências especializadas em educação que definem padrões nacionais para a educação pública e privada. Se não atendem aos padrões estipulados, as

instituições de educação sofrem a cassação da sua permissão de educar. O bem comum aparece então como bem sociopolítico transnacional e transgeracional, em que a sociedade civil, organismos internacionais multilaterais e Estados-nação exercem o controle político sobre a propriedade privada e a ação do Estado. Exemplos de bem comum na modernidade são as bacias hídricas, as florestas e os oceanos. Os Estados nacionais e pessoas, na condição de proprietários, possuem soberania e autonomia sobre a forma de utilizar tais ambientes, entretanto recebem pressão e regulação externa internacional e da sociedade civil quanto ao seu manejo, na perspectiva de possibilitar o uso e o acesso para gerações posteriores.

Mas em contextos tradicionais existem outras formas de raciocínio que não são as ideias de propriedade e de bem comum, porque as relações entre pessoas e bens acontecem por outros caminhos. A pesquisa de Marina Pereira Novo (2018) pode exemplificar estas considerações, em seu estudo etnográfico sobre a etnia Kalapalo na aldeia Aiha, da porção sudeste da Terra Indígena do Xingu. Este trabalho trata das transformações locais a partir das políticas de transferência de renda para a aldeia, em que as práticas de troca são fundamentais, articulando as concepções de posse: “Analisando como a categoria ‘dono’ se apresenta entre os povos da Amazônia indígena, Fausto (2008, p. 333) aponta para a importância de pensá-la como uma relação que não existe como um pressuposto, devendo ser constantemente reiterada por meio de ações de controle e cuidado. A posse (“ownership”) pode, assim, ser pensada como um ‘processo’” (NOVO, 2019, p. 157). A autora relata que existem diferentes formas de se relacionar, e diferentes formas de nomear as posses entre os Kalapalo. Nesta etnia, o termo *patikula* se refere aos bens de posse, como o dinheiro, típicos da cultura branca a partir do contato interétnico.

Pensando em termos linguísticos, entre os Kalapalo, as relações de posse podem ser referidas de diversas formas, sendo o próprio termo *patikula* a indicação de um tipo específico de relação entre as pessoas e “suas” coisas. Como já aponteí, todavia, em geral esse termo é utilizado para tratar mais diretamente do dinheiro ou de objetos “de *branco*” possuídos pelas pessoas, ainda que possa também ser utilizado, eventualmente, para tratar de outros objetos de uso cotidiano. (NOVO, 2018, p. 158)

De outra forma, a relação das pessoas com os bens típicos da cultura Kalapalo é identificada pelo termo *oto*, que diz respeito a um comprometimento (e não posse) com determinados objetos, conhecimentos e saberes em relação às práticas coletivas e rituais.

Adicionalmente, há dois termos específicos para tratar dos *donos*: *oto* e *intsü*. O primeiro é o mais comumente utilizado e pode fazer referência a uma grande diversidade de relações: todas as festas possuem um *oto* [...], assim como as aldeias, casas e objetos. Também são chamados de *oto* os *donos-itseke* (“espíritos/monstros”, “hiper-seres”) de espécies de plantas e animais; ou os pais em relação a seus filhos. O mesmo termo pode ser utilizado, ainda, para tratar de uma relação de maestria sobre conhecimentos ou técnicas na qual, por exemplo, os feiticeiros são chamados de *kugihe oto*, “*dono* do feitiço”, os grandes arqueiros, chamados de *tahaku oto*, “*dono*/mestre do arco”, os detentores de histórias são *akinha oto* (“*donos*/mestres de história”), os rezadores, *kehege oto* (“*donos*/mestres de rezas”), os cantores, *eginhoto* (“*donos*/mestres de cantos”, *egi*) e assim por diante. Além de *dono*, outra tradução que os Kalapalo frequentemente utilizam para *oto* é *responsável*, que remete ao mesmo tipo de relação de cuidados apontado por Fausto (2008) e Costa (2013; 2016), e que é fundamental para a constituição dos sujeitos. Assim é, por exemplo, que os pais de uma pessoa podem ser chamados seus *oto*, e mesmo os moradores de um local são considerados seus *otomo*. (NOVO, 2018, p. 159)

A partir da etnografia de Marina Novo é possível perceber que os objetos e saberes não são considerados como itens que estão no mundo e que só adquirem sentido potencial dentro de uma ação que se faça com eles. Tendo em vista que tudo tem *oto* (2018, p. 159), as coisas físicas, os modos de fazer e os saberes estão intrinsecamente implicados nas relações entre as pessoas que estão com eles comprometidos:

[...] os usos do termo *oto* parecem enfatizar muito mais a relação entre donos, por meio da coisa possuída. A posição de *oto* surge quando existe um terceiro elemento na relação, além do *dono* e de sua “coisa”, que pode ser uma pessoa singular (alguém que, por exemplo, solicite – efetiva ou potencialmente – a coisa em questão para si) ou uma pessoa coletiva (quando um chefe aparece como *oto* de sua aldeia frente a outros chefes, por exemplo). (NOVO, 2018, p. 160, grifos originais).

Desta forma, a organização que se estabelece não reconhece apenas os termos dono-coisa (ou dono-saber), mas reconhece os termos dono-coisa-pessoa(s). Isto implica no comprometimento com o cuidado cotidiano empregado sobre esta coisa ou saber em relação às necessidades efetivas ou potenciais que envolvem a comunidade.

Este breve comentário sobre a cultura Kalapalo é bastante informativo sobre a forma com que é possível reconhecer um bem relacional, e como a ideia da modernidade ocidental de propriedade pode ser inadequada quando transposta para modos de vida de povos que não ancoram suas tradições em tais pressupostos, colocando a necessidade de trabalhar com outros termos e categorias para considera-los.

Entretanto, não se pode generalizar as categorias de uma etnia em particular para as culturas populares tradicionais e povos e comunidades tradicionais que engloba o panorama em discussão, que é das Expressões Culturais Tradicionais. Nesse sentido que é feita a opção por uma categoria de maior amplitude, com maior grau de generalização, mas que possa orientar analiticamente a forma como acontecem os processos de criação e os processos educativos abordados neste trabalho.

As expressões de *bem vivencial*, ou *bem comunal*, remetem às discussões sobre a ideia de comunalidade que, de acordo com Osorio (2015) e Escobar (2016), surge da interseccionalidade temática e teórica entre as produções dos pesquisadores Ivan Illich, Arturo Escobar, Gustavo Esteva, Benjamín Maldonado Alvarado e Arturo Guerrero Osorio, Floriberto Díaz, Jaime Martínez Luna, entre outros. Destaca-se que estas concepções – bem vivencial e bem comunal – partem dos modos de vida, concepções sociopolíticas e cosmologias dos povos indígenas do México, especialmente o sul do país, e também da organização Zapatista, onde pesquisam os autores mencionados, com a exceção de Ivan Illich que, apesar de ter passado parte relevante de sua carreira no México, não teve produções associadas às filosofias e sabedorias dos povos indígenas do país.

A interlocução de produção destes autores parte da crítica cultural de Illich em sua obra *A Convivencialidade*, em que discute a forma como as instituições sociais e bens tornam-se monopólios – econômicos e psicológicos – sobre os modos de vida (ILLICH,

2006). Da mesma forma que a prática de transporte e deslocamento, que possui muitas opções para se realizar, torna-se sinônimo de rodovias e consumo de combustíveis fósseis; as práticas de cura tornam-se sinônimo da indústria farmacêutica em seus serviços e produtos; as relações com o saber tornam-se sinônimo de práticas escolarizadas. Os especialistas são tidos como agentes deste monopólio, ao produzir tecnologias e manter os mecanismos sociais que corroboram com o seu privilégio, mas também vítimas, porque os rumos do seu desenvolvimento são pré-informados e conduzidos pela padronização de expectativas sociais por meio de experiências que supervalorizam a padronização e subalternizam as diferenças. A crítica do autor conduz a uma necessidade de rompimento com as instituições sociais e tecnologias que diminuem as possibilidades de convívio com as demais pessoas e com suas diferenças constitutivas, para ressignificações e/ou criações de instituições sociais e tecnologias que potencializem a convivência coletiva, ou seja, mecanismos convencionais.

Partindo deste ponto Escobar contribui, utilizando o termo relacionalidade, sobre a necessidade de assumir teórica e politicamente mudança de perspectiva sobre os dualismos, em particular o dualismo individualidade/coletividade, já presente em uma série de perspectivas, para a proposição interventiva sobre novos *projetos* interventivos de mundo (no texto em espanhol é utilizada a expressão *diseño*, que também poderia ser traduzida como planejamento, desenho, esquema, ou em inglês *design*). “Un principio general que me parece útil es que una ontología relacional es aquella dentro de la cual *nada preexiste a las relaciones que la constituyen*. En estas ontologías la vida es interrelación e interdependencia de principio a fin, siempre y en todo momento” (ESCOBAR, 2016, p. 121). E defende que é parte constitutiva da ideia de relacionalidade o olhar sobre os aspectos coletivos que rejeite a ideia comum de que há pessoas ou objetos isolados, que então entram em relação; de outra forma, é a própria relação que antecede e que atualiza, em movimento, as características de todas as coisas.

Si no es el dualismo, si la vida está siempre en relación, entonces, ¿qué? La respuesta inmediata y obvia a la desconexión y al aislamiento es, por supuesto, reconectar —unos a otros, con nuestros cuerpos, con el mundo no

humano, con la corriente de la vida (e.g., Macy 2007)—. Una respuesta creciente a la problemática de la des/reconexión es la relacionalidad. Hay muchas maneras de entender la relacionalidad. El dualismo es una forma de relacionalidad pero, como hemos visto, asume la preexistencia de entidades distintivas cuyas esencias respectivas no dependen, fundamentalmente, de su relación con otras entidades —existen en y por sí mismas—. Las teorías de red implican un esfuerzo más serio por tomar en cuenta el papel de las interrelaciones en la constitución de las cosas y los seres. Muchos enfoques de red, sin embargo, todavía dan por sentada la existencia de objetos o actores independientes previamente a la creación de las redes y, a pesar de su empuje hacia el pensamiento topológico, recaen en las geometrías euclidianas de objetos, nodos y flujos. ¿Es posible desarrollar una noción más profunda de la relacionalidad en la que “la relación” (e.g., Strathern 1991; Ingold 2011) impregne, radicalmente, todo el orden de las cosas? (ESCOBAR, 2016, p. 120)

Partindo das ideias de Floriberto Díaz e de Jaime Martínez Luna em Oaxaca, o autor Arturo Guerrero Osorio aborda o termo comunalidade, cunhado como uma das formas de sintetizar as lutas por autonomia dos povos indígenas daquela região do México. Segundo Osorio, o comunal implica no reconhecimento cotidiano e permanente do Nós. Entende o Nós a partir da noção de pluralidade e complementaridade, no sentido de que: a) as dimensões da vida social de território, autoridade, trabalho e festa são diferentes e complementares; b) as pessoas isoladas não conseguem realizar a vida social e, compartilhando apenas os invariantes biológicos comuns, possuem modos distintos de sentipensar, habitar, falar, ser e compartilhar, de empregar ferramentas e ritmos próprios; e c) de que a própria Natureza é diversa em sua composição. A comunalidade coloca o Nós no centro das relações sociais. Isto é, não se usa do coletivo (pressuposto) para a realização de uma determinada tarefa (objetivo), mas, pelo contrário, a realização de uma determinada tarefa (como característica do próprio modo de vida) é uma maneira de atualizar e reposicionar o Nós (objetivo).

El Nosotros es la celebración del encuentro de las y los diferentes. La convivencia de todos los seres sobre una porción de la tierra. En el Nosotros la gente comparte y hace, o no, lo que le corresponde. Incluso las bestias salvajes tienen su labor a la hora de cazar en manada. El Nosotros es trabajo, fiesta, palabra y miradas. Responsabilidad y alegría. [...] Y así como es

diversa la composición –momentánea o duradera– del Nosotros, diversos son éstos en la urdimbre. El nosotros nunca es igual a sí mismo ni a otros, pues su cambio es constante. A final de cuentas, con la comunalidad como herramienta, la indagación es sobre el Nosotros.

Esta pluralidad y complementariedad del Nosotros (Lenkersdorf, 2004) no debe hacernos pensar que se trata de una Identidad o de un Sujeto colectivos. Al ser Nosotros, cada uno es distinto, y no hay nada idéntico entre los que somos, más allá de las invariantes biológicas. Y resulta un contrasentido nombrar Sujeto –como si estuviera detenido– a lo inestable, a nuestra incertidumbre. El Nosotros puede verse como un ámbito de aprendizaje y del recuerdo entre los distintos. No se trata de descubrir una esencia ni de describir una mismidad, más bien, de dibujar el movimiento de cómo se aprende con todos y de todos, en comunidad. (OSORIO, 2015, p. 126)

A partir destas contribuições é possível delinear de forma mais profunda o sentido desejado para a ideia de bem relacional e bem comunal, e suas implicações para os processos de criação e processos educativos.

A primeira marca distintiva é a característica de que é empregada a palavra bem, por estar mais próximo da noção de coisa ou de objeto, do que da noção de propriedade. O bem pode ser tanto algo palpável como uma panela de barro, uma escultura, uma confecção, uma máscara, um instrumento musical, como pode ser também algo não-palpável como uma canção, poesia, performance, conjunto de saberes, padrões harmônicos e melódicos, etc. O bem comunal é cotidiano, e mesmo que a sua exteriorização só aconteça em ocasiões específicas (como no calendário de congadas, ou rituais indígenas por exemplo), o seu exercício, seus ensaios, tentativas de compreensão e aperfeiçoamento, conversas a respeito, acontecem de forma regular. Não tem característica comum apenas no sentido da coletividade, mas também no sentido de compor o próprio modo de vida.

Um bem relacional não implica em umx donx, mas em alguém que é detentorx, no sentido de que uma pessoa articula o conjunto de saberes e técnicas referentes a tal bem, e que exerce sobre ele processos de criação, sem que isso restrinja as mesmas possibilidades de conhecer e criar para xs pares. Aproveitando a noção de *oto* da etnia Kalapalo, o bem comunal indica a atividade dx detentorx de cuidado e comprometimento com o bem. E a pessoa, sabendo-se detentora de criações intergeracionais, também como em *oto*,



reconhece a iminência do compartilhamento do bem relacional, tendo em vista que este é posicionado numa relação detentorx-bem-pessoas, em que o bem é uma parte constitutiva das relações sociais, e não um fim utilitarista para acúmulo individual. Desta forma, também é característica do bem comunal a não aplicabilidade da autoria individual, e a herança de gerações antecessoras na forma de tradições culturais.

Ainda, o bem relacional acomoda a plurivocalidade. As alterações sobre a exteriorização de uma criação dificilmente são consideradas como erro, falta ou descaracterização porque estas transformações, informadas pelas tradições, pelo presente e pela comunidade de povos e detentorxs, *não acontece fora das relações sociais na cultura*, e portanto adquirem o caráter de singularidade *da* diversidade. Isto não quer dizer que não hajam conflitos e negociações sobre quais transformações serão consideradas aceitáveis ou não, mas justamente que tais tensões são constitutivas dos próprios processos de criação, orientando-os.

Dadas estas características, é possível investigar que tipo de processos educativos e de criação emergem da noção de bem relacional ou comunal. Dito de outra forma, investigar de que forma relações sociais baseadas nestas características possibilitam a estruturação do comportamento e visões de mundo proporcionando a iminência de um modo de ser que é confirmado cotidianamente pelas pessoas de forma voluntária.

A primeira forma que o bem comunal configura o ambiente educativo diz respeito à educação para a diversificação e plurivocalidade.

Anteriormente foi visto que a ideia de propriedade individual e de acúmulo como padrão e aspiração para a concepção de humano fazem com que as pessoas regulem ativamente o seu comportamento para se adequarem à maneira hegemônica de estar no mundo, para competirem entre si pelo sucesso de acúmulo de propriedade, e para que desacreditem das suas possibilidades de expressão e criação autônomas.

Por outro lado, com o bem relacional, se não há a noção moderna de propriedade, as pessoas são conduzidas por caminhos diferentes. Não há necessidade de disputa pela propriedade, porque todxs já detêm, *desde o princípio*, as dimensões de sua cultura. Isto quer dizer que uma pessoa não vai se sair melhor nem pior do que a outra quando se

comporta de maneira autêntica, porque o seu pertencimento comunitário e condição de detentorx não são colocados em risco. Para a definição dos rumos da educação e do desenvolvimento humano, esta posição é radicalmente libertadora. Ser mais ágil ou mais paciente em uma tarefa, mais habilidosx ou não em uma técnica, ter mais experiências ou saberes, tornam-se objeto de autoeducação autônoma de uma pessoa, que não passa a ser subalternizada ou sofrer coerção externa quanto aos objetivos que coloca para o próprio desenvolvimento. Seja qual for a forma que se comporte, é uma pessoa detentora e, portanto, localizada sempre *dentro* do caráter relacional da experiência, sem ser colocada para fora a partir de um cânone normativo. Não há necessidade de uma competição individualista em que o sucesso de uma pessoa significa o fracasso de outras, mas o compartilhamento de experiências e propostas diferentes que existem de forma concomitante. Para Vigotski fundamento primordial que estrutura o comportamento humano na cultura é a diversidade, mas que pode ser socialmente oprimida pela padronização unívoca (1997a). O bem relacional como processo educativo proporciona uma forma de resistência às padronizações de comportamento porque *celebra* as diferenças e, portanto, permite o aproveitamento da cultura coletiva para o que é da vontade e necessidade das pessoas em particular.

Para os processos de criação o bem comunal possibilita o reconhecimento da expressividade própria de cada pessoa em seu modo singular de exercer a corporeidade, a musicalidade, o pensamento, etc. A palavra autoria possui a mesma raiz linguística da palavra *auctoritas*, que significa autoridade, categoria explorada no livro Estado de Exceção de Giorgio Agamben (2003). Ao examinar o modo de vida comunitário dos povos romanos antigos, Agamben identifica que a *auctoritas* ou autoridade é sempre dependente de um consentimento alheio que lhe dê sustentação, na categoria de *potestas* ou poder, que emanava da articulação comunitária romana. Esta forma de raciocínio é interessante para pensar como a organização social pode sustentar a autoridade e a autoria. Por exemplo, os copistas e comentadores medievais possuíam *auctoritas* para compor coletivamente obras escritas porque a sociedade os legitimava pelo poder ou *potestas*, já que estes viviam em devoção à cosmologia cristã católica e portanto era assumido socialmente que suas ações

eram acompanhadas da verdade e da graça divinas. Entretanto, a *auctoritas* é um elemento normativo, e por força da própria norma que impõe, também pode se afirmar numa relação de suspensão da *potestas* (2003, p. 130), o que parece ser o caso da autoria individual. Se o centro é o indivíduo, a validação de uma criação emana somente do vínculo entre autor e obra, ou seja, a *auctoritas* é o próprio sujeito individual como dono, como sujeito de posse de sua criação.

No bem relacional a *auctoritas* reside na vinculação da pessoa, enquanto detentora, com as tradições. Na verdade, o termo mais adequado no lugar de autoridade é legitimidade. Isto quer dizer que uma pessoa detentora de Expressões Culturais Tradicionais, por mais jovem que seja, é tão legítima detentora quanto umx mestrx muito experiente. Isto não quer dizer que suas criações possuem a mesma qualidade, nem a aplicação dos mesmos saberes. Mas quer dizer que as possibilidades de criar, experimentar, arriscar, transformar, são as mesmas, e que estas pessoas diferentes estão submetidas aos mesmos critérios relacionais de possibilidades e negociações no que diz respeito às referências das tradições. Para os processos de criação isto quer dizer que as dimensões da expressão humana são exercitadas, e que a expressividade singular de cada pessoa é respeitada, multiplicando as possibilidades de criação diversificada, ao contrário do sistema de direitos de autoria individual que, ao limitar a criação, acaba por gerar fronteiras para o próprio ato criador. Por isso a ideia de imitação ou plágio parece tão distante de contextos tradicionais. O repertório de modos comuns de fazer e executar, os saberes, não são colocado para serem copiados, mas para manterem o vínculo de relação com as tradições e modos de vida antecessores que, no próprio processo educativo passam a ser transformados por processos de criação, justamente porque os processos de criação são tão vivos e atuantes na educação quanto das próprias tradições.

A legitimidade de detentorxs enquanto representantes de suas tradições e o ambiente educativo preparado para o exercício da criação é muito diferente da educação escolarizada, que fica adiando perpetuamente a legitimidade e autoconfiança das pessoas em suas próprias possibilidades criadoras, a que Illich chama de mito do consumo interminável. Nele, as pessoas nunca se consideram prontas, porque sempre há mais uma

formação, mais um diploma para ser consumido, adiando a sua própria plenitude e duvidando de suas próprias possibilidades, por um próximo diploma que supostamente completará sua condição humana.

Ninguém nunca termina sua escolarização — ainda. A escola nunca fecha suas portas para alguém sem antes oferecer-lhe mais uma chance: estágios de recuperação, atualização, etc. A escola se presta efetivamente ao papel de criadora e sustentadora do mito social por causa de sua estrutura que funciona como um jogo ritual de promoções gradativas. É muito mais importante a introdução neste ritual do que averiguar-se como ou o que é ensinado. É o próprio jogo que escolariza; ele entra no sangue e torna-se hábito. (ILLICH, 1985, p. 56-57)

A segunda forma com que o bem comunal configura o ambiente educativo diz respeito ao reconhecimento do outro como parte constitutiva do eu.

Durante o capítulo 2 deste trabalho foi discutido pela Teoria Histórico-Cultural como o comportamento humano é ontologicamente coletivo, desde a expressão mais elementar de um bebê na forma do gesto. Todos os significados, todos os meios de expressão vêm da base coletiva das experiências que se internalizam, e tornam-se forma singular da pessoa em meio à base de origem social.

Entretanto, a organização da cultura pode negar a característica psicológica do desenvolvimento humano e, desta forma, estabelecer práticas que neguem o caráter coletivo da constituição humana e dos processos de criação. Desta forma os processos psicológicos de desenvolvimento e internalização acontecem pelas mesmas leis gerais, mas a política, instituições sociais, educação, etc. podem, a depender de sua força, capilaridade e frequência, negar o reconhecimento das pessoas de seus próprios processos até que esta negação se torne uma visão de mundo.

Vigotski afirma, eu me relaciono comigo mesmo tal como as pessoas relacionaram-se comigo (2000, p. 25). Com esta frase revela o impacto da organização social sobre a percepção dos processos psicológicos. Isto é perceptível no racismo, por exemplo, em que uma pessoa negra – apesar de enxergar a cor da própria pele – é tão bombardeada pela subalternização e violência de referenciais negros, e tão bombardeada pela elevação de

modos de vida brancos eurocêntricos, que passa a negar a si mesma e aos próprios olhos, fenômeno trabalhado pela psicologia de Frantz Fanon em *Peles Negras, Máscaras Brancas* (2008).

Portanto, quando o modo como as pessoas relacionam-se nega o caráter coletivo da constituição humana cotidianamente, o caráter coletivo também é negado na forma com que a pessoa enxerga a si e às demais. A propriedade individual é uma das dimensões da vida cotidiana que proporciona a negação social do coletivo. Em uma troca entre propriedades individuais, a relação entre as pessoas se encerra quando a troca é realizada. Por exemplo, quando se quer comprar algo, o relacionamento entre vendedorx e compradorx acontece até o momento que acontece o pagamento, sem que implique em qualquer contato posterior. Isto, porque o bem individual é finalístico e utilitarista, medido pelo seu valor de uso ou de acúmulo.

Quando se observa, por outro lado, o bem relacional, a relação com o outro não se encerra na troca de bens, mas se mantém. As relações se mantêm porque, por se tratarem de Expressões Culturais Tradicionais, admitem a concomitância de detentorxs exercendo suas expressões de forma concomitante, sem implicar na perda material, em que doar um objeto significa ficar com um objeto a menos. Pelo contrário, pode haver um número potencialmente ilimitado de detentorxs em convivência.

Mas, principalmente, a troca de bens é um momento do processo de relações sociais, e não o seu final. A relação entre pessoa-criação é a relação típica da modernidade espetacularizada. No bem comunal, deter um bem indica, primordialmente, uma relação entre detentorxs, por meio da criação. E indica a relação “detentorx-criação-demaix detentorxs”, no sentido de que uma obra tradicional só faz sentido em meio às tradições (passadas e atuais) a que faz referência, enquanto que ser detentorx não significar exclusivamente “ter o saber”, mas possuir a *legitimidade* de ser detentorx em meio à sua comunidade, pois é da comunidade e das tradições que emana a autoridade ou *auctoritas*, e não necessariamente no acúmulo de saber. Por certo o acúmulo de saberes pode alterar a função social exercida por uma pessoa, como um cargo de mestre, xamã, especialista, etc., mas não confere a sua legitimidade para *ser e criar*.

Se me relaciono como as demais pessoas se relacionaram comigo mesmo, o fato de que as pessoas se relacionam socialmente considerando as demais como parte de sua cultura, seus objetos, seus processos de troca e de conhecimento leva à internalização do reconhecimento do outro na constituição do eu.

Esta ideia pode ser entendida pela noção de complementariedade comunal. O reconhecimento das coisas e pessoas que são diferentes de si mesmas implica em reconhecer que não se pode tudo – nem por meritocracia. Por exemplo, não são todas as pessoas que podem ocupar o lugar de mestres, de liderança, de sábios, etc., mas isto não caracteriza um problema, porque todas as funções são importantes e proporcionam pertencimento, mesmo as funções de aprendiz ou iniciante por exemplo, porque são todas complementares. Isso é muito diferente da sociedade ocidental que defende que através do merecimento, todos os lugares são ocupáveis.

As demais pessoas são necessárias para a manutenção das tradições, da vida e de laços. Para superar as necessidades e superá-las criando o novo, saber que os diferentes se complementam significa a compreensão de que uma pessoa precisa de outras com características diferentes para abordar aspectos complementares da existência.

El día y la noche; las lluvias y la época de seca; la mujer, el hombre, y los hijos; el campesino, su yunta, el solar y Dios; la vida, la muerte, y la otra vida en la muerte: son todas distinciones de seres y hechos complementarios en un mismo movimiento. La complementariedad implica diferencias y es pauta de organización y de formas al discernir y unir, y procurar solidaridad polarizada entre lo existente. No la unión de lo mismo, sino precisamente la coexistencia turbulenta y la concurrencia de lo diverso y contradictorio. [...] No es un estado de cosas dado sino un ejercicio de ordenamiento del mundo, una orientación organizativa de hospedajes recíprocos entre las personas y los demás seres, sin duda un ejercicio creativo. [...] La complementariedad no es sinónimo de “armonía”, mas propicia compartencia y reciprocidad. (OSORIO, 2013, p. 50-51)

É possível dizer que o ambiente educativo composto pelo bem vivencial está mais próximo do processo ontológico de estruturação coletiva do desenvolvimento humano do que aquele composto pelo bem individual, porque se utiliza de práticas sociais cotidianas

que conduzem a atenção e o comportamento para a percepção dos aspectos coletivos das pessoas e das criações, o reflexo dos processos psicológicos nas relações sociais.

No contexto de discussão desta tese o conceito de reciprocidade inspira, mas também se diferencia sutilmente da ideia de bem relacional ou comunal. Isto porque o bem comunal não implica, a princípio, nenhuma obrigação de retribuir aquilo que é transmitido. É o que argumenta Seu Betinho, detentor de Chegança de Marujos Fragata Brasileira, de Saubara - Bahia para a pesquisadora Daniela Barros:

Daniela: Quando alguma criança chega aqui querendo ver a Chegança, como é?

Seu Betinho: Aceita de imediato. Aqui já teve casos de a criança vir para o ensaio, que a família nem sabia. A criança assistiu o ensaio, começou a participar, e depois que a família veio saber. É o Oséas. Ele veio pra cá, viu o ensaio, começou a gostar, começou a participar, depois que a família veio saber.

Daniela: E a família gostou?

Seu Betinho: Ah!!! No primeiro dia que ele se apresentou, o avô chorou de ver, chorou. Ficou chorando de ver a participação dele. Não foi ninguém que trouxe ele não. Ele mesmo achou bonito e veio. [...] Ele começou a pegar o pandeiro, começou a assimilar, tal e tal, e foi embora. Não tem essa coisa burocrática não. Quer? Está aberto, não tem problema. (P. 178)

O que o trecho proporciona é que, como processo educativo, sempre está implícita a liberdade de escolha e confirmação das pessoas dos aspectos da cultura sobre o próprio comportamento. Isto é, uma pessoa em processo de desenvolvimento e especialmente crianças não possuem a princípio a obrigação de retribuir aquilo que aprendem. Tudo isto se transforma adiante quando uma pessoa passa a ter o reconhecimento da sua comunidade de que é detentora de uma tradição cultural, em que se instauram relações de comunalidade e reciprocidade. Quando este reconhecimento acontece, o bem comunal já é considerado tanto a exteriorização da cultura, quanto internalização de modos de vida, e a partir de então as relações de reciprocidade se instauram também nos processos educativos, tendo em vista que adultxs e crianças, pessoas mais ou menos experientes, estão implicadxs numa relação de educação e criação mútua.

#### 4.4. Educação, criação e o aspecto coletivo nas Expressões Culturais Tradicionais

As discussões levantadas até este momento do texto procuram oferecer perspectivas para uma compreensão que dialogue com os modos de vida de que partem as Expressões Culturais Tradicionais. Dessa forma, as características discutidas são constitutivas dos ambientes e, portanto, constitutivas dos processos educativos.

Para os processos de criação, são fundamentais os deslocamentos das concepções da autoria individual e do indivíduo moderno. As concepções da modernidade impõem, como mecanismos de poder da colonialidade, critérios hegemônicos e unívocos para o desenvolvimento humano, para as culturas tradicionais e seus modos de vida. As concepções elaboradas a partir das Expressões Culturais Tradicionais procuram romper com padronizações subalternizantes, buscando formas de raciocínio que possam expressar tal rompimento, e ao mesmo tempo que tenham abrangência suficiente para dialogar com as formas plurais de todas as pessoas/culturas tradicionais de que são efeito.

Estas são: as concepções da identificação de pessoas indissociada do coletivo que as compõe, nas formas de nominação; de conhecimentos, objetos e saberes como tecituras permanentemente inacabadas – mesmo possuindo um conjunto muito sólido e estável de alicerces, conhecimentos e procedimentos tradicionais que lhe dão base –, ou seja, como heranças das tradições; e a concepção de bem relacional ou comunal, em que os próprios saberes, conhecimentos, objetos, modos de expressão, são pensados tanto como o fim que é o resultado da criação e componente das heranças das tradições, mas principalmente como *meio*, como integrante indispensável para a composição constante de modos de vida e de constituição humana.

Estas concepções estão ancoradas na forma como a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski proporciona as ideias de educação e de criação. A partir deste conjunto de ideias é possível uma aproximação mais profunda com a tese defendida, de que nas Expressões Culturais Tradicionais os processos de criação não possuem centralidade autoral, e assim possibilitam a existência do indivíduo sem que a coletividade perca a sua proeminência, ou seja, a vida e a educação pela criação em unidade entre pessoa-meio social.



A demonstração desta formulação parte do exercício cotidiano dos processos de criação, que possibilita a consciência das necessidades e possibilidades individuais e coletivas.

Por meio de gestos, palavras, expressões e ações, é possibilitada a comunicação interpessoal simbólica, que permite conhecer sentidos para os quais o comportamento se direciona. Em contextos voltados para os processos de criação, é característico de tais processos que as pessoas exponham suas experiências e heranças, ao mesmo tempo que expressem suas intenções e direcionamentos para a transformação do aspecto da cultura que está sob apreciação. É desta forma que é possível acessar as necessidades e possibilidades de uma outra pessoa, não pela integralidade de sua psique, mas pelos aspectos do comportamento, do pensamento, que se sobressaem como o filtro pelo qual passa toda a sua constituição até a partilha interpessoal de uma intencionalidade.

Ao surgir em resposta à nossa aspiração e ao estímulo, a construção da imaginação tem a tendência de encarnar-se na vida. Por força dos impulsos contidos nela, tende a tornar-se criativa, ou seja, ativa, transformadora daquilo em direção ao que a sua atividade se orienta. Nesse sentido Ribot, com toda razão, compara o espírito sonhador com a falta de vontade. [...] “Em toda sua forma normal e completa, a vontade termina em ação, mas em pessoas indecisas e impotentes, as hesitações nunca cessam ou, então, a decisão permanece sem execução, não se realizando, nem se confirmando na prática. Na sua forma plena, a imaginação criadora, externamente, tende a confirmar-se com uma ação que existe não apenas para o inventor, mas também para todas as outras pessoas. Ao contrário, nos sonhadores genuínos, a imaginação permanece na esfera interna, num estado mal elaborado, e não se encarna numa invenção artística ou prática. O espírito sonhador representa o equivalente à pouca vontade, e os sonhadores não são capazes de revelar uma imaginação criadora”. O ideal é uma construção da imaginação criadora; é uma força ativa da vida somente ao dirigir as ações e os comportamentos do homem, buscando encarnar-se e realizar-se. Separando-se, assim, o espírito sonhador e a imaginação criadora como dois extremos e formas essencialmente diferentes de fantasia, ficará claro que, em todo processo de educação da criança, a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano. Nesse sentido, o papel da imaginação no futuro

dificilmente será menor do que seu papel no presente. (VIGOTSKI, 2009, p. 58-59)

As *necessidades* são a força motriz dos processos de criação. A transformação de si e do mundo parte dos incômodos com as incompletudes de ideias, de formas de se expressar, de objetos, das contradições existentes no mundo, e das contradições entre a relação das pessoas com o mundo. Vigotski aborda a passagem da imaginação para a realidade, ou a exteriorização de uma criação, como a ação orientada a dar vazão a uma inquietude:

O primeiro desses fatores, como estabeleceu a análise psicológica, é sempre a necessidade do homem de se adaptar ao meio que o cerca. Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos. [...]

Dessa forma, a existência de necessidades ou anseios põe em movimento o processo de imaginação, e a revitalização de trilhas nervosas dos impulsos fornece material para o seu trabalho. Essas duas condições são necessárias e suficientes para se compreender a atividade da imaginação e de todos os processos que fazem parte dela. (VIGOTSKI, 2009, p. 40-41)

Como abordado durante o texto, é característico do contexto de Expressões Culturais Tradicionais pelo menos duas contradições estruturais. Uma, entre as tradições culturais que herdamos do passado e as condições de vida presentes, e a segunda, que diz respeito ao caráter de resistência contínua para que as tradições não sejam subjugadas pela modernidade/colonialidade. Além destes elementos estruturais há também as necessidades expressivas de cada contexto, na relação estabelecida entre as pessoas e seu meio.

As *possibilidades* são os horizontes possíveis que as pessoas identificam para as formas de expressão individual e coletiva para a tentativa de contemplar suas necessidades. Mais do que isso, também são oportunidade de reconhecimento daquilo que não se alcança só, mas as transformações que só se tornam possibilidade em coletivo.

A imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna, que independe das condições externas ou, no melhor dos casos, que depende delas apenas na medida em que elas determinam o material com o qual a imaginação opera. À primeira vista, os processos de imaginação por si sós – e seu direcionamento – parecem ser apenas internamente orientados pelos sentimentos e pelas necessidades da própria pessoa, estando, dessa forma, condicionados a motivos subjetivos e não objetivos. Na verdade, não é assim. Há tempos, a psicologia estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente. [...]

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores. (VIGOTSKI, 2009, p. 41-42)

Num ambiente direcionado para a criação como as Expressões Culturais Tradicionais, as possibilidades expressivas são objeto de constante experimentação em novas ideias, novos modos de fazer, mas também objeto de constante ponderação coletiva, a partir do critério de pertinência das transformações em relação às referências das tradições.

As necessidades e possibilidades são formas de exteriorização e comunicação interpessoal dos processos psicológicos das pessoas. Entretanto, mesmo sendo características do desenvolvimento humano e dos processos de criação, não são processos revelados automaticamente ou óbvios. Durante a discussão desta tese foi abordada a forma com que a cultura pode reificar processos psicológicos ou negar o seu reconhecimento em si e nxs demais. No processo de criação autoral individual, por exemplo, as necessidades e possibilidades são colocadas em segundo plano, tendo em vista o uso instrumental e utilitarista de elementos para a criação. O ato de criação e seu reconhecimento são processos que necessitam de exercício e valorização cotidiana.

Já mencionamos que a atividade da imaginação subordina-se à experiência, às necessidades e aos interesses na forma dos quais essas necessidades de expressam. É fácil compreender que essa atividade **depende também da capacidade combinatória e do seu exercício**, isto é, da encarnação dos frutos da imaginação em forma material; que depende, ainda, do conhecimento técnico e das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam a pessoa. (VIGOTSKI, 2009, p. 41, grifos meus)

Os elementos relacionais das Expressões Culturais Tradicionais evidenciam o aspecto coletivo de seus modos de vida que, quando colocados à disposição dos processos de criação, proporcionam o reconhecimento, a identificação e a consciência das necessidades e possibilidades individuais e coletivas.

Na perspectiva do desenvolvimento humano, a criação é a ação para o novo, que ocorre tanto internamente compondo as experiências da pessoa, quanto externamente para a exteriorização de uma ideia, objeto ou expressividade. A criação é ato cotidiano e referente a todos os aspectos da vida. Desta forma, a relação entre uma pessoa e as demais é constantemente trazida à tona de modo ativo e reluzente, compondo tanto o objeto de pensamento racional, as emoções, e o acúmulo de experiências que se compõe em uma trajetória.

(...) a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo. (VIGOTSKI, 2003, p. 303)

O contato entre detentorxs e povos mais novos e mais velhos é baseado na partilha da existência, em que todxs, mais ou menos experientes, são detentorxs legítimos e possibilitados de criar sobre a sua herança coletiva, acontecendo então uma concomitância entre os processos educativos e os processos de criação que reafirmam e transforma a cultura. Tomar contato com a cultura, com as tradições e educar-se é indissociado da colocação de si, de suas ideias e sua personalidade sobre as mesmas.

Por isso é possível afirmar que nas Expressões Culturais Tradicionais há uma unidade entre pessoa-meio social. O desenvolvimento humano é acompanhado pela consciência da contribuição de todas as pessoas e de si mesma para a constituição de si, dx outrx e da própria cultura, de forma que a existência sem o coletivo reconhecido tanto no passado, presente e futuro, simplesmente não é possível.

\*\*\*

As discussões apresentadas são formas de trazer o contexto geral dos modos de vida de Expressões Culturais Tradicionais, mas têm seu sentido pleno quando observadas em movimento, em processos educativos.

Núbia Pereira de Magalhães Gomes e Edmilson de Almeida Pereira (2000) realizaram estudo na Comunidade dos Arturos, do município de Contagem – Minas Gerais. Esta comunidade se denomina Arturos como descendentes de Arthur Camilo Silvério, primeiro não-escravo de sua família, que fundou a comunidade em ancestralidade e resistência negra. Na comunidade dos Arturos é central para a sua organização a celebração de seus antepassados, a luta contra a escravidão, o resgate da história e dignidade da população negra no Brasil, e as manifestações do Reinado. Gomes e Pereira discutem em sua obra a história e organização da comunidade, abordando também as crianças e aspectos educativos:

As crianças não se retraem diante do relato de Geraldo Arthur Camilo [Rei Congo dos Arturos], ao contrário, buscam no Velho Rei a confirmação para seu aprendizado. A oralidade funciona como veículo de conhecimentos que mobilizam a memória dos indivíduos, garantindo a existência da Comunidade.

Nas brincadeiras de roda as mães e as crianças giram no mesmo ritmo do canto. A convivência se manifesta como um jogo que depende do Outro para realizar-se. A diversão adquire o traço didático que orienta a criança para a necessidade de relacionar-se com o grupo do qual participa.

A casa paterna é o local de passagem de todas as crianças. Da cozinha de Maria do Rosário da Silva (Induca) e Izaíra Maria da Silva (Tita) saem os biscoitos e os conselhos compartilhados pelos pequenos e pelos adultos. Sob o teto do Pai Arhtur Camilo Silvério são ouvidas as narrativas sobre as guardas de Congo e

Moçambique e os nomes dos capitães ocupam o espaço da casa. Para as crianças isso representa uma outra espécie de aula: a que tem os seus familiares como protagonistas da história.

De certo modo, a experiência das crianças nos Arturos significa o foco de maior tensão entre a cultura dos antepassados e a cultura do mundo moderno. A criança vive o estado de aprendizagem e a vida lhe apresenta simultaneamente diferentes modelos de educação e de comportamento. A tensão gerada nesse encontro talvez se resolva com um método semelhante àquele desenvolvido pelos adultos: o de engajar-se no mundo contemporâneo, mas tendo o ensinamento dos antepassados como anteparo de todas as iniciativas. (GOMES; PEREIRA, 2000, p. 200)

Na Comunidade dos Arturos o convívio entre crianças e adultos permeia as atividades cotidianas e seus espaços correspondentes, como a cozinha, as comidas, as conversas. Os relatos dos adultos sobre suas participações no Reinado, e as narrativas que compõem o Reinado enquanto tradição cultural são experiências com que as crianças tomam contato desde cedo. A particularidade do ambiente educativo é a sua caracterização como educação pela tradição oral de matriz africana, que segue a configuração definida por Daniela Barros:

A oralidade na tradição oral de matriz africana constitui-se da fala, e também da linguagem. A linguagem diferencia-se da palavra como microcosmo da consciência, porque contempla uma série de expressões como entonações, gestos, posturas faciais e corporais, organização entre pessoas e do ambiente social. Estas expressões da linguagem não comunicam o mundo em unidade pensamento discursivo-palavra como a fala, mas compõem o encontro, fazem parte do diálogo.

Assim, caracteriza-se no objeto de estudo desta pesquisa tanto a cultura constituída na fala, como o encontro entre pessoas sem o qual não há diálogo. É neste complexo que é proporcionado o ambiente educativo, marcado pelo aspecto material do mundo e pela presença do outro, pela cultura em sociedade, que através da constituição humana, proporciona os modos de ser e estar no mundo, com o mundo. (BARROS; PEQUENO; PEDERIVA, 2019, p. 87-88)

Pela tradição oral que é proporcionado o vínculo indivisível entre os saberes e história dos antepassados com as atividades do cotidiano:

[...] o cotidiano apresenta-se como o grande ambiente educativo que, organizado na cultura, promove as experiências para a constituição humana assentada na consciência da ancestralidade. Impulsiona, a partir disso, a necessidade de envolvimento com as manifestações e práticas ancestrais, guiadas pelo entendimento de que carregar em si a ancestralidade, ser detentor dela (deter em si, em unidade consigo), é um dever, uma responsabilidade. (BARROS; PEQUENO; PEDERIVA, 2019, p. 206)

Retomando a Comunidade dos Arturos, desde cedo é reconhecida a responsabilidade das crianças enquanto detentoras do Reinado dos Arturos em criarem as próprias formas autênticas de expressão, reverenciando os antepassados e as tradições, em que representam publicamente a Comunidade e o Reinado:

Para que se desenvolvam também como guardiães das tradições, os pequenos Arturos substituem os adultos nas demonstrações das danças e cantos – tanto para os visitantes que chegam à Comunidade quanto atendendo ao convite de colégios e instituições. Representando as guardas de Congo e Moçambique, as crianças criam o cenário do Rosário. [...] É assim que um Arturo se faz: dançando, ainda pequeno nos braços da mãe ou do pai; acompanhando os batuques e as festas, como parceiro dos avós, das tias e dos primos; participando dos jogos de adivinhações na cozinha; ouvindo os mais velhos quando cantam ou quando falam do tempo dos antigos. Na lição da convivência, as crianças aprendem a história dos ancestrais, preparando-se para escrever o capítulo do amanhã. (GOMES; PEREIRA, 2000, p. 200-201)

Não há um ponto de certificação para reconhecimento do conhecimento e legitimidade de detentor como na prática escolarizada, e não há a tomada para si das indumentárias e repertórios como na autoria individual. A necessidade coletiva de educação das crianças encontra as possibilidades das crianças de representarem os Arturos e celebrarem o Reinado dentro de suas próprias particularidades, o que implica em transformações e diferenças que, mesmo como criação, são respeitadas por todos porque são particularidades que surgem e só fazem sentido desde um contexto coletivo que lhe precede e ampara.

A trajetória de desenvolvimento das crianças passa a ser composta pelo ato de assumir publicamente a responsabilidade da manifestação cultural do Reinado. Neste ato

fundem-se as trajetórias individuais e coletivas, que reafirmam os aspectos do desenvolvimento que dizem respeito à condição das crianças serem detentoras do Reinado.

As vestimentas, instrumentos, canções, passos, coreografias, etc. do Reinado são heranças da tradição e bens relacionais. Por isso, são fundamentais para a vivência da própria manifestação, como aponta também sobre os Arturos a pesquisadora Glaura Lucas:

A distinção cultural entre senhores e escravos, através da música, fica explícita na lenda. De um lado, a banda e o coral, do outro, “nossa language”, conforme o Rei Congo Geraldo Camilo: os ritmos, os cantos e os versos sagrados dos escravos que atraíram a santa para a praia. A música do Congado como um todo – sobretudo seus instrumentos e os ritmos que produzem – pertence aos rituais, não podendo, assim, ser tocada para outros fins.

Este sentimento, consequência do caráter sagrado da música e dos instrumentos, é comum em sociedades africanas, de uma forma geral, na qual alguns tipos de música e de instrumentos são limitados a determinados contextos, como um rito, uma cerimônia ou festival, não podendo ser executados em outro contexto. Encontramos na literatura sobre a música de culturas africanas vários exemplos desse sentido de pertencimento.

As crianças aprendem desde cedo a nutrir respeito pelos instrumentos. As caixas construídas especialmente para elas também pertencem às cerimônias, sendo guardadas juntamente com os outros instrumentos, e só podem ser tocadas em situações rituais. Fora da época de festas, as crianças aprendem e praticam enquanto “brincam” de Congado, mas, nessas ocasiões, tocam em latas, pois não podem usar suas caixas.

Presenciei uma situação que explicou bem esse sentimento. Numa festa de uma outra comunidade, em que Jatobá e Arturos estavam presentes como visitantes, o padre terminava de celebrar a Missa Conga na pequena capela repleta de guardas com seus instrumentos. Dirigindo-se a todos os presentes, o padre, nordestino, ressalta a cultura e a música mineira, ali representadas pelo Congado, e manifesta seu desejo de compartilhar com os congadeiros um pouco de sua própria cultura musical. Tocando um acordeon, o padre começa, então, a cantar “Asa Branca” de Luiz Gonzaga. Ao contrário do que poderia esperar, com a presença de tantos instrumentos de percussão no local, ninguém acompanhou o padre, pois seus instrumentos são de Nossa Senhora e destinados às músicas e ritmos de Nossa Senhora. Alguns poucos deixaram seu instrumento no chão, para acompanhar com palmas.

Em função desse sentimento, vários capitães se recusam a ensinar os ritmos do Congado a integrantes de grupos de “espetáculos folclóricos”, ou a músicos que pretendem utilizá-los no âmbito da música popular. (LUCAS, 1999, p. 60-61)



Como explorado anteriormente, a educação acontece no cotidiano, mas nem todo dia é dia de rituais, festas, apresentações e celebrações. Mas é através da brincadeira que as referências se tornam experiências para as crianças, quando por exemplo brincam de Congado batendo em latas. Os processos de criação não acontecem de maneira automática, mas precisam ser exercitados. E também nas brincadeiras, como experiência livre e não-tutelada exercitam-se as expressividades e a imaginação sobre os elementos da comunidade e da manifestação.

As Expressões Culturais Tradicionais estão em constante relação com a cultura moderna e a imposição de assimetrias de poder. O Reinado, a história de Arthur Camilo Silvério e da comunidade são colocados como resistência contra a subalternização.

A vivência da tradição confere aos Arturos a consciência de serem participantes de uma estrutura mais ampla, caracterizada pelas diferenças de classes sociais. Fora da Comunidade o Arturo é o negro que a sociedade aprendeu a olhar com desconfiança, transformando-o em alvo de degradações. Este dado aprofunda a complexidade dos Arturos, que resistem às pressões da condição de serem operários nas indústrias, habitantes de um meio urbano e portadores de uma herança que o mundo contemporâneo começa a desprivilegiar.

[...] A reafirmação dessa resistência é o motor que impele o Arturo para fora da Comunidade, arriscando a unidade familiar. É indispensável buscar o emprego para sustento próprio, uma vez que a produção interna não é suficiente para garantir a subsistência da Comunidade. [...] O trabalho assalariado substituiu o sistema de parcerias, refletindo as mudanças no perfil econômico do município. Por outro lado, a saída para o emprego externo não significou a quebra dos laços com a grande família dos Arturos. [...] À época dos festejos, no entanto, retornam ao espaço onde se fixaram as raízes negras da família. (GOMES; PEREIRA, 2000, p. 188-190)

Esta consciência do caráter de resistência e o constante retorno – físico, espiritual e epistemológico – para o espaço das tradições é uma das evidências de que prevalece a unidade entre pessoa-meio social da educação dos contextos de Expressões Culturais Tradicionais. As pessoas não se tornam imunes nem impermeáveis à modernidade, em suas possibilidades e limitações, mas exercem a sua constituição humana como referência para lidar com tudo o que há fora da comunidade.

Cada pessoa, em seu esforço de dar continuidade às tradições, expressa-se de maneira singular, alterando mesmo que minimamente, as tradições de que tem referência. Assim acontecem os processos de criação, que se acumulam à medida que as próprias pessoas também se transformam ao longo de suas trajetórias de vida.

As tradições cultivadas pelos Arturos incluem a maleabilidade do grupo, permitindo-lhe adaptar-se às novas exigências do mundo contemporâneo. A Comunidade também se prepara para realizar mudanças em sua estrutura, desde que esteja garantida a sobrevivência de sua identidade. [...]

O contato do homem com o sagrado transcende a imediatividade do mundo material. Para que o encontro com o divino se preserve, o Arturo reconhece que é necessário manter a lembrança dos antepassados que fundaram a identidade do grupo. Contemporaneamente, os Arturos redefinem essa identidade a partir de uma vivência que se relaciona ao passado e ao presente, inteirando-se das transformações sociais que os envolvem.

A vivência do sagrado é o filtro através do qual os Arturos se expressam.

Para entender a dinâmica da Comunidade é vital que se compreenda os simbolismos de seus cânticos rituais, a memória afetiva e o espírito de solidariedade. Cada Arturo existe em função do seu grupo, e este, em função de cada indivíduo. É a trajetória do negro resgatada pela ótica do próprio negro: a História, os homens e os fatos são interpretados em correlação com os valores que a Comunidade recebeu dos antepassados. Os Arturos não falam por todos os negros mineiros e brasileiros, mas falam em conjunto com eles na construção de uma liberdade e de um espaço de convívio social. (GOMES; PEREIRA, 2000, 516-517)

Educar-se, aperfeiçoar a técnica, compreender a Expressão Cultural Tradicional como modo de vida e visão de mundo, o ambiente caracterizado pela oralidade, e a criação coletiva no mais amplo e profundo sentido são, em conjunto, um mesmo processo que acontece todos os dias. Mais do que isso, são processos organizados de tal maneira que as relações sociais, os saberes, objetos e meio deixam explícito o caráter coletivo que os compõem, proporcionando também a percepção do caráter coletivo que compõe cada pessoa, tornando parte do processo de constituição humana uma unidade entre pessoa-meio social.

Na Chegança de Marujos Fragata Brasileira, de Saubara – Bahia, um dos Mestres da Chegança, Rosildo do Rosário, relata que durante muitos anos a cidade ficou sem

Chegança, até que em 1977 um grupo de pessoas, incluindo seu pai, decidiu resgatar a manifestação, a partir da memória e de referências de outros grupos, como relata para pesquisa realizada por Daniela Barros. Um processo de criação coletivo, que possibilitou a retomada da manifestação tradicional para a cidade.

Rosildo: Em 1977 alguns jovens, alguns homens e mulheres se juntaram para pensar novamente no grupo de Chegança aqui em Saubara, que já existia há um tempo atrás, e ficou muito tempo desarticulado sem ter atividade. Essas crianças do passado tinham memória dos grupos culturais, principalmente do grupo de Chegança. Essas crianças eram meu pai e minha mãe, meus tios, pessoas da comunidade. Eles tinham lembrança, mas sabiam que tudo tinha parado. Aí em 1977 eles se juntam para lembrar como era. Meu pai por exemplo participou quando criança, e tinha na memória algumas músicas, e com alguns tios foram se juntando para se criar. Foi um intervalo de 20, 30 anos [sem Chegança]. Aí começam a estruturar novamente esses grupos. Isto também baseado em outros grupos daqui da região, que tinham grupos de Chegança que visitaram aqui na comunidade. O grupo de Chegança não é criado unicamente aqui em Saubara. É criado aqui em Saubara a partir das experiências de outras comunidades. [...] Então se reuniram em 1977 pra pensar como fazer o grupo. (BARROS, 2017, p. 130-131)

O Metsre Rosildo do Rosário também aborda a tensão entre as tradições e as transformações, na forma com que as heranças das tradições, como bens em movimento, podem ou não ser alteradas de acordo com as necessidades e possibilidades. Segundo relata, algumas palavras das canções da Chegança não são pronunciadas de acordo com o português brasileiro convencional, mas isto se deve à forma como as pessoas se expressam em suas características de região e sotaque, de forma que a alteração desta maneira, por exemplo, não é uma necessidade com força suficiente, pelo menos por enquanto, para acarretar em transformações sobre o repertório tradicional. Mesmo que se façam criações sobre as tradições, o passado como referência é que guia o presente e o futuro, transparecendo o aspecto coletivo e colaborativo. Em Barros (2017) pode-se perceber este movimento pelas palavras de Mestre Rosildo:

Rosildo: Isso vai acontecer nos diversos grupos da cultura popular. Primeiro, vamos imaginar... algumas palavras são mantidas por conta da formação das

pessoas mesmo, de como elas ouviram. No interior as pessoas chamadas Miguel, muita gente chama de Migué, Manoel é Manoé. Então, nos grupos culturais Portugal é Portugá, então essas são palavras das pessoas que são dos grupos, elas são repetidas, repetidas, e nos grupos elas são incorporadas. Na Chegança essa palavra Portugal, quando aparece, muita gente fala Portugá, porque o Portugá, a sonoridade do ‘a’ no final dá um melhor entendimento, fica mais sonoro, fica mais bonito, vamos dizer assim, o som fica melhor do que você fechar com Portugal. A gente tem uma aqui que é clássica, ‘o mar lento ficou’, mas você falar lento ficou, isso demora na estrofe, a gente perde. Então se convencionou falar ‘lentificou’, ou seja, o final da palavra “lenti” com o “ficou” se juntam, e fica melhor. A melodia fica melhor de ser ouvida. Qual a importância de se manter isso no grupo, na tradição? Primeiro, porque como as pessoas falam isso há muito tempo, a gente mesmo querendo falar o português correto, a gente não tem isso no grupo porque isso também identifica o próprio grupo, identifica a história do grupo. Hoje nós temos pessoas que iniciaram no grupo com 20, 25 anos e que hoje tem 75 anos e falam isso a vida toda. Vai ser um tanto quanto difícil pra essa pessoa entender agora que é ‘lento ficou’. Ela sabe que é lento ficou, mas pronunciar isso e falar isso em cima daquilo que ela vem fazendo há 40 anos vai ficar confuso. Então, é bom manter, porque isso identifica o grupo, identifica porque é no que eu participo, eu sei exatamente a hora que eu vou falar aquilo. Para o conjunto da manifestação é importante também que, mesmo que, vamos dizer, gramaticalmente no português clássico isso fica errado, mas para a identificação do grupo isso é importante. Isso retrata exatamente de onde as pessoas são, o que elas fazem, como elas aprenderam, e isso também é ser tradicional. Pelo outro lado, a gente vai incorporando novas pessoas, e essas novas pessoas vão estudando, vão se formando, e obviamente que ela vai falar lentificou, mas sabe que o correto é lento ficou. (BARROS, 2017, p. 182)

O Marujo da Chegança Arnaldo do Rosário da Chegança Fragata Brasileira de Saubara relata, na mesma pesquisa, que as suas experiências com a manifestação aconteceram desde a sua infância, destacando a forma com que, mesmo sem frequentar o espaço da sede da Chegança, que é onde ocorrem os ensaios do grupo, já educava-se e arriscava-se na Chegança até que, seguro o suficiente, se enxergou e se assumiu como detentor.

Arnaldo: A Chegança, eu lembro que desde criança, lá pelos meus nove anos, foram minhas primeiras lembranças a Chegança, via sempre nas ruas. E meu pai participava e eu percebia a dedicação dele, né. Sempre quando chegava nos momentos próximos às apresentações eu via aquela animação em casa, aquela

coisa toda. Então, tudo isso foi me levando a participar também. Então...acho que foi só ouvir o quanto meu pai falava da Chegança. De ele falar o quanto era bonito, talvez ele não tivesse outras palavras para poder explicar isso, essa tradição aqui. Mas aquilo eu ouvia desde criança e foi me levando, me levando e aos onze anos eu disse a ele assim que eu queria participar. [...] Chegou um período que eu disse “é a minha vida também”.

[...]Eu acho que o tempo todo a gente está aprendendo até porque, eu enquanto um pré-adolescente tinha contato com muita gente também da Marujada. Então eu acho que eu aprendi mais em casa, com meu pai, com meus irmãos, do que propriamente aqui [na sede da Chegança]. Quando eu chego aqui com onze anos eu já trago um pouco dessa bagagem de ouvir as músicas de já saber algumas músicas e alguns toques. Mas aqui eu aprimorei com os Mestres da época, que sempre tinham essa dedicação de ensinar a gente. E como é algo muito sério, não tinha tanta dificuldade de aprender no meu caso, e acredito que também no caso dos outros porque, é a família que está envolvida, não é? Era, é um cotidiano. (BARROS, 2017, p. 162)

Este é um relato que se aproxima com a narrativa de Dona Maria do Carmo, também de Saubara, detentora da Renda de Bilros. Segundo conta, “ninguém a ensinou a fazer nada”, uma vez que não houve uma interrupção do cotidiano para que fosse determinado o que conhecer e como conhecer. De outra forma, foi na observação, nas conversas e ambiente de oralidade e na legitimidade de suas experiências que as referências converteram-se na sua própria ação. Em Barros (2017), Dona Maria do Carmo diz:

Dona Maria do Carmo: Eu tenho uma coisa diferente das outras pessoas porque ninguém me ensinou a fazer renda. Quando minha mãe estava com uma barrigona, eu ouvia bater os bilros, porque quando a gente está na barriga da mãe vê tudo, e quando eu nasci eu disse ‘então isso é que é bilro, eu já sei!’ (risos). Então eu faço renda que eu nunca vi ninguém fazer. Sou eu que faço os modelos, sou eu que tiro o papelão, sou eu que faço tudo. Eu aprendi... eu olho os outros fazerem, e eu faço. E quando eu me entendi por gente, eu me lembro que tinha uma vizinha minha que fazia umas rendas, e eu achava a renda dela linda. Eu disse, eu vou fazer uma palma igual aquela. E eu peguei um pedaço de pau daquele, que aqui tem muito dendê e o pessoal fazia muito azeite, então eu furei um caroço de dendê e fiz um bilro. Fiz quatro bilros, peguei um pedaço de cordão, botei no pé e comecei a fazer palma, e não é que eu fiz a palma? Eu tinha na faixa de uns 6 pra 7 anos. Todo mundo sentava pra fazer a renda [na porta das casas] junto das mães pra aprender a fazer renda. Com as mães dando

um cascudos, mas aprendiam fazendo, botando uma almofada junto, a mãe ia fazendo e ia ensinando as filhas. Já eu não tive esse problema, porque eu queria fazer, e eu fazia. Eu mesmo fazia meu papelão, eu mesmo fazia minha almofada, eu mesmo fazia meus bilros. (BARROS, 2017, p. 157)

Ainda no contexto das Expressões Culturais Tradicionais que ocorrem na cidade de Saubara, através da pesquisa realizada por Daniela Barros (2017), trago a narrativa de Dona Fiinha, Aurelita Rocha de Jesus, Mestre da Chegança de Mouros Barca Nova Feminina. Barros (2017, p. 132) aponta que a Chegança feminina é um grupo novo, com pouco mais de 20 anos. “Em tempos mais antigos, por se tratar de uma *história de marujos*, não se cogitava a possibilidade de uma Chegança ser composta por mulheres, apenas por homens. Segundo Dona Fiinha, seu interesse pela Chegança já existia desde quando era jovem e assistia seu pai, General da Chegança de Mouros Barca Nova”.

Apesar de ser uma manifestação tradicionalmente masculina, a necessidade de Dona Fiinha em não abrir mão de exercer o legado do pai, a herança não só familiar mas do pertencimento cultural fez com que Dona Fiinha criasse a possibilidade da existência do grupo de Chegança feminino. No percurso, reconheceu em outras mulheres a mesma necessidade de reivindicar para si o direito à herança cultural da Chegança, para a experiência direta do legado de seus pais, irmão, amigos, filhos, etc. Esta necessidade conquistou o apoio dos homens das Cheganças de Saubara, transmutando a necessidade em possibilidade, pela organização do processo educativo das mulheres na criação da Chegança de Mouros Barca Nova Feminina, que hoje conta com cerca de 40 mulheres. Este processo, é exemplo explícito da transformação, criação e educação que caracteriza o movimento das tradições no seu diálogo com o tempo.

Dona Fiinha: Nós tínhamos um instrutor, que se chamava Edmundo Passos, que tem apelido de Pintinho ou Mouro. Aí ele entrou nessa com a gente, pra ensinar. Só que eu, como andava muito com o meu pai e via as partes que ele fazia, eu fui só gravando as coisas que ele fazia. Quando a gente fez a Chegança, o rapaz que ensinava a gente disse a mim ‘você vai ser uma peça da Chegança, você vai ser o General’, só que eu não sabia direito. Como o meu pai era o General da Chegança dos homens, eu disse ‘ó meu pai, o senhor vai me ensinar, porque eu vou ser a General da Chegança das mulheres. Aí ele foi me ensinando, pegava o

pandeiro, cantava as músicas, e eu fui já aprendendo. Aí nós formamos a Chegança das mulheres e eu fui General. [...] Essa que nós temos hoje está com 22 anos, que é a idade de minha neta mais velha, que ela estava molinha quando a gente foi pra rua a primeira vez. Daí pra cá eu continuei a ser a General, aí passei a ser General e Patrão, aí hoje eu sou General e Mestre da Chegança, acho que eu subi mais um postozinho, né? (risos) (BARROS, 2017, p.133)

As criações, sejam elas menores, ou mais substantivas, estão sempre em relação entre o reconhecimento de si da complementariedade com xs demais, dado que cada pessoa não é capaz sozinha de realizar todos os aspectos de sua cultura. A participação de mulheres como cordão da Chegança, que não acontecia há algumas décadas atrás torna-se possibilidade e complementariedade da tradição e do contexto de Saubara.

A série de *Dossiês dos Bens Culturais Registrados* realizada e publicada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN e que divulga o processo de inventário, registro e salvaguarda dos bens culturais de natureza imaterial do patrimônio cultural brasileiro, também traz evidências do caráter coletivo dos processos de criação, em que o aspecto individual é reconhecido como uma porção indissociada do acúmulo coletivo que lhe possibilita e fundamenta. No *Dossiê 12 – Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira*, publicado em 2014, pode-se observar os processos educativos que envolvem as tradições da Capoeira, e como estes vem se transformando com o tempo:

A capoeira vem se mantendo até os nossos dias graças, sobretudo, à transmissão dos ensinamentos do mestre para o aluno, de geração para geração, por meio de suas práticas e rituais. Nessas transmissões, destaca-se a importância do aprendizado da capoeira, já que é por meio de práticas de iniciação e desenvolvimento que esta cultura tem se mantido viva. É possível afirmar também que, durante sua longa história, a capoeira vem se modificando, incorporando e abandonando algumas dessas tradições de aprendizado e transmissão. O aprendizado na capoeira se divide em três momentos históricos, que caracterizam fases marcantes e distintas. A primeira destaca as formas de aprendizado existentes no período em que a capoeira foi amplamente criminalizada, do ano de 1890 até o início de seu processo de descriminalização, em 1937. Posteriormente, alcança o período conhecido como “escolarização da capoeira”, em que são formadas as primeiras academias oficiais e institucionalizadas, destacando-se principalmente as vertentes da Capoeira Regional, de Mestre Bimba, e da Capoeira Angola, codificada por Mestre

Pastinha. Por último, recorta o período que vai da década de 1980 até os nossos dias, ou fase contemporânea da capoeira, em que podemos observar o crescimento e a difusão da capoeira baiana (Regional e Angola) por todo o Brasil e o mundo, numa proliferação de grupos e vertentes. (IPHAN, 2014, p. 65)

Segundo Denis Rodrigues da Silva, ocupante do cargo de Treinél no grupo Nzinga de Capoeira Angola, Núcleo Brasília – Distrito Federal em estudo realizado por Barros (2014), as formas de jogar capoeira que foram atribuídas nome de seus mestres, mantêm fundamentos em comum. A presença dos nomes, por partir de processos de nomeação de base coletiva, não representam um rompimento autoral individual, mas sim a singularidade expressiva da criação que se fortalece nos elementos comuns e coletivos, e não se separa deles porque, em que se considerem as diferenças, todas as vertentes mencionadas são reconhecidas pelo coletivo de detentorxs e mestrxs como capoeira:

Um Mestre como Mestre Moraes, por exemplo, que você tem algo entre vinte e trinta Mestres que são herdeiros de Mestre Moraes, capoeira Angola, então você não vai achar nenhum que faça o trabalho igual ao do outro, todos tem as suas singularidades. Tem algumas marcas né, alguns fundamentos como a gente chama, que são similares, mas eventualmente até esses fundamentos tem [a singularidade particular a cada Mestre]. (BARROS, 2014, p. 49)

Como processo educativo que coincide com os processos de criação, a própria roda de capoeira compõe o ambiente educativo. Na roda os movimentos partem da combinação de repertório de cada capoeirista, em diálogo com os movimentos da outra pessoa com quem está jogando. O processo educativo tem centralidade nas necessidades e possibilidades dxs detentorxs, uma vez que um movimento que não conheça ou não consiga executar não é executado no jogo e, portanto, não passa pela resposta coletiva. Na dinâmica da roda e do jogo, além dos ritmos, dos saberes, o próprio movimento corporal é material para a criação.

A capoeira era aprendida e desenvolvida no dia a dia de trabalho, festas e disputas. Carregando seus instrumentos e suas armas, caso fosse preciso usá-las, os capoeiras se dirigiam para a rua, onde praticavam sua arte e desenvolviam



suas habilidades. Como não havia um lugar específico para o treino e o jogo da capoeira, o ensino e a transmissão das tradições desta arte giravam em torno de espaços abertos e públicos. [...]Uma primeira e importante característica dessa forma de aprendizagem é a relação entre o mestre e o aluno. Como não havia espaços institucionais específicos para o treino e o cultivo da capoeira, o aprendiz deveria se vincular diretamente aos mestres e praticantes. [...]Outra característica muito importante dessa forma singular de aprendizado é a inexistência, por parte dos mestres, de uma metodologia ou pedagogia específica para a transmissão de sua arte. Pode-se dizer que o mestre não privilegiava uma técnica de ensino formal. Além disso, seu objetivo era vadiar e jogar, não especificamente ensinar. O foco não era o aprendizado ou a transmissão. O mestre não era um professor no sentido estrito da palavra. Ele só ensinava se o aprendiz se mantivesse atento, observando e arriscando-se a realizar os principais movimentos. De algum modo, o aprendizado ficava a cargo do aprendiz, que, engajado na capoeira, inseria-se a partir da observação e da vivência de suas rotinas. [...] O aprendiz convivía desde o início com as situações próprias do jogo, por meio de exemplos concretos e reais da prática da capoeira. [...] Os mais experientes não tratavam o jogador como principiante, do qual exigiam postura de um capoeira. É na roda que se aprende e, entrando nela, o aprendiz não tinha facilidades, não lhe era dado o privilégio de ser principiante. Os aprendizes da capoeira recebiam instruções e dicas dos seus mestres, mas essas instruções não se reduziam a regras gerais, modelos ou código de condutas. Durante as rodas ou nas conversas do cotidiano, os mestres instruíam os aprendizes, mas era a experiência do aluno que guiava as instruções do mestre, e não o contrário. Na tradição, o conhecimento não é um patrimônio formal, mas algo que auxilia na resolução de problemas concretos do dia a dia. Se a relação com o mestre é direta, o ensino não é responsabilidade direta do mestre. O mestre não ensina diretamente, ele apenas ajuda a criar as condições propícias para que o aprendiz experimente jogar, cantar, tocar e vadiar. Nessa forma de prática, o aprendiz, de algum modo, é o responsável direto pelo processo de aprendizado. Suas motivações e seu engajamento nas rodas e nos grupos de capoeiragem são o que o tornam um capoeira. (IPHAN, 2014, p 67 – 71)

No Dossiê 3 – Ofício das Paneleiras de Goiabeiras, publicado pelo IPHAN em 2006, o processo educativo sobre o modo de fazer as panelas também está associado ao manejo do barro utilizado para a sua confecção, que acaba por se tornar uma das primeiras experiências e brincadeiras das crianças de famílias de detentorxs.

Assentadas em Goiabeiras Velha, nas relações familiares e de vizinhança, as paneleiras executam seu ofício nos quintais e no galpão da associação. Os

espaços/tempos de morar e trabalhar se confundem: cada casa é uma oficina, onde o fazer panelas de barro convive com os afazeres domésticos cotidianos e com a criação dos filhos e netos, nos momentos de festa, de perdas, de fé. Em casa como no Galpão, é usual a presença de crianças participando das atividades, tanto modelando a argila em pequenos formatos, como trabalhando no alisamento das panelas. Assim, de brincadeira, vai-se partilhando a vida e aprendendo o ofício, atividade primeira de muitos dos que moram ali. (IPHAN, 2006a, p. 21)

Os pesquisadores Marcelo Marques e Vinicius Caloti destacam a ideia de que as panelas de barro são genuínas e autênticas. O critério que garante autenticidade e legitimidade não é a originalidade de uma panela mas, de outra forma, o fato de que é produzida na região a partir de saberes e técnicas tradicionais, por detentorxs reconhecidxs comunitariamente. Existem paneleiras com mais prestígio pelo resultado de suas criações, mas este prestígio não significa nem se converte em criação individual, em propriedade nem em reivindicação autoral.

Assim como as técnicas de produção garantem a autenticidade da panela de barro, as Paneleiras que as executam são reconhecidas como genuínas; e essas só podem ser as “Paneleiras de Goiabeiras Velha”, pois dominam todas as etapas de produção, perpetuam a forma genuína de fabrico, isto é, os elementos tradicionais, e estão inscritas no “lugar de memória”. Segundo Motta, “lugar de memória” pode ser entendido como um “espaço” comum, onde se recria a tradição num processo de identificação coletiva. A “memória seria vulnerável às manipulações, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento” (Motta, 1992: 6). Não é simplesmente o fato de serem Paneleiras, mas sim de serem Paneleiras de Goiabeiras Velha. Tal designação é um modus de identificar e apontar um território e autenticar a antiguidade da ocupação, ou seja, “Goiabeiras Velha” é o locus da autêntica panela de barro. (MARQUES & CALOTI, 2013, P.168-169)

O *Dossiê II – Renda Irlandesa de Divina Pastora*, de 2014, aborda o ofício de rendeira e o modo específico de bordar que cria o bordado conhecido como Renda Irlandesa, no estado de Sergipe. O ofício de rendeira nesta comunidade explicita o caráter coletivo, porque a confecção de muitas peças é feita em conjunto, e a troca de experiências e pontos é necessária para que, no momento de fazer renda em conjunto, as rendeiras

possuam experiências sobre aquilo que será executado.

O saber-fazer é o conhecimento mais característico da produção da renda irlandesa, sendo compartilhado pelas rendeiras, organizadas geralmente sob a liderança de uma mestra que goza de reconhecimento público. Em caso de divisão de um trabalho, em especial na confecção de peças de grandes dimensões, a mestra traça o risco definidor da peça, que, dividido em pedaços, sob sua supervisão, é apropriado coletivamente por um grupo de rendeiras. Fazer renda irlandesa é uma atividade coletiva, mesmo quando praticada individualmente, o que permite trocar informações, ideias sobre projetos, técnicas e pontos. Mais que isso, permite às rendeiras conversar sobre problemas e sonhos, anseios e frustrações, dilemas e vida. Esse universo de sociabilidades possibilita a transmissão de técnicas e de saberes, a atribuição de sentidos específicos ao ofício, o compartilhamento de valores e a reafirmação de sentimentos de pertencimento e de identidade cultural. (IPHAN 2014a, p.13)

Com o aumento do volume de encomendas, as rendeiras da Renda Irlandesa optaram por não atomizar a sua produção, mas reforçar o caráter coletivo de seus modos de vida. Ao ser apresentada nova necessidade na velocidade de produção, as possibilidades encontradas para o conjunto prevaleceram, como criação de uma organização social do trabalho que contemple a participação coletiva.

O processo de ensino/ aprendizagem é uma fração inseparável da própria vida social, que se alonga e se recria em diferentes contextos. Assim, a execução de uma peça grande, como uma toalha de banquete feita integralmente de renda, por exemplo, pode se transformar em ocasião de aprendizagem. Esta seria uma situação impensável no passado, quando uma única rendeira permanecia durante meses seguidos, ou até um ano, tecendo uma toalha, ou uma colcha de casal, feitas em geral por encomenda para compor enxovais de noivas. O tempo de duração do noivado permitia que a rendeira sozinha tecesse a peça inteira, obedecendo ao seu ritmo normal de trabalho, que associava o rendar às atividades domésticas. Com o aumento das demandas da renda e sua inclusão em circuitos comerciais de prazos curtos de produção, as rendeiras adotaram a estratégia de partilhar a execução de peças grandes com outras artesãs, conforme já relatado. Inventaram o modo de compartilhar a encomenda cortando o papel onde está fixado o debuxo sobre o qual é tecida a renda, entregando cada pedaço a uma rendeira diferente, as quais, atuando em conjunto, fazem toda a peça. O perfeito encaixe desse grande quebra-cabeça em que se transformou a peça recortada segundo os meandros do debuxo é um desafio. De modo que a mestra que coordena o trabalho, durante sua execução

vai exercendo uma supervisão, instruindo as rendeiras sobre a tensão a ser posta nos pontos, sobre o local onde deve figurar a variedade de pontos, ensinando-os a quem não os domina. [...] Tradicionalmente, ensinar e aprender, atos cujas bases são a transmissão oral, a imitação e o incentivo, dissolvem-se nas atividades cotidianas do grupo, nas relações que ocorrem no âmbito da família, do parentesco ou da vizinhança, acoplados às práticas rotineiras das atividades. (IPHAN, 2014a, p. 125-126)

Ainda, o *Dossiê 2 – Arte Kusiwa: Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi*, publicado pelo IPHAN em 2006 e que aborda a forma com que a arte gráfica Kusiwa ao tempo em que possui padrões gráficos, também tem seu repertório e suas formas de notação altamente dinâmicos e em constante transformação.

A tradição gráfica que os Wajãpi do Amapá denominam kusiwa aplica-se à decoração de corpos e objetos, envolvendo técnicas e habilidades diversificadas, como o desenho, o entalhe, o trançado, a tecelagem etc. Sua função principal, no entanto, vai muito além deste uso decorativo, pois o manejo do repertório de padrões gráficos é um prisma que reflete, de forma sintética e eficaz, a cosmologia deste grupo, suas crenças religiosas e práticas xamanísticas. (IPHAN, 2006, p. 12)

Os padrões gráficos são heranças das tradições, como obras inerentemente inacabadas. As novas formas de expressão são bens relacionais ou comunais, porque são importantes para a linguagem e o ritual, ao mesmo tempo que também são meio para o estabelecimento de vínculos e consciência coletivos.

Para decorar corpos e objetos, os Wajãpi do Amapá fazem uso da tinta vermelha do urucum, do suco do jenipapo verde e de resinas perfumadas. Onças, sucuris, jibóias, peixes e borboletas são parte de um repertório codificado de padrões gráficos. É por meio de suas formas ou de sua ornamentação, tal como lá no início dos tempos foram percebidas pelos primeiros homens, que os Wajãpi expressam a diversidade de seres, humanos e não humanos que, com eles, compartilham o universo. O repertório se modifica de forma dinâmica, pela própria variação dos motivos e pela apropriação de outras formas de ornamentação, como a borduna dos inimigos, a lima de ferro, as letras do alfabeto e até marcas da indústria do vestuário. Do mesmo modo, os episódios da criação e da transformação do mundo – que, como dizem os Wajãpi, é uma transformação em constante movimento – são profundamente marcados pela

performance da oralidade. Aquilo que um narrador nos contará um dia, jamais será o que outro narrador nos dirá. Os ditos dos anciãos são, dessa forma, constantemente atualizados e interpretados nos diferentes contextos que continuam a alimentar os saberes sobre as complexas relações existentes entre todos os seres que compartilham os mundos terrestre, celeste e aquático, no universo ameríndio, ou até dos brancos. A linguagem gráfica que os Wajãpi do Amapá denominam kusiwa sintetiza seu modo particular de conhecer, conceber e agir sobre o universo. Tal forma de expressão, complementar aos saberes transmitidos oralmente, afirma, ao mesmo tempo, o contexto de origem e a fonte de eficácia dos conhecimentos dos Wajãpi sobre o seu ambiente. Por outro lado, arte gráfica e arte verbal se completam por transmitirem os conhecimentos indispensáveis ao gerenciamento da vida em sociedade. Sociedade esta que não é exclusivamente Wajãpi, nem unicamente humana. As formas de expressão gráfica e oral permitem agir sobre múltiplas dimensões: sobre o mundo visível, sobre o invisível, sobre o concreto e sobre o mundo ideal. Não se trata de um saber abstrato e, sim, de uma prática, que é permanentemente interativa e, portanto, totalmente vivo. (IPHAN, 2006, p. 11)

Com a apresentação destes últimos exemplos é possível perceber que, apesar da diversidade de modos de vida e de culturas tradicionais, emergem perspectivas que não podem ser denominadas de autoria individual moderna.

#### *4.5 Síntese*

O exemplos apresentados neste capítulo representam a diversidade os contextos de Expressões Culturais Tradicionais: as etnias Capuxu, Maxakali, Sanumá, Wapichana, Tukano e Kalapalo, os Cantadores de Viola, Ofício de artesão de máscaras Cavalhadas da Festa do Divino de Pirenópolis – GO, Cavalo Marinho de Condado – PE, a Comunidade dos Arturos de Contagem – MG e o Reinado de Nossa Senhora dos Pretos, Chegança de Marujos Fragata Brasileira de Saubara – BA, Renda de Bilros de Saubara – BA, Chegança de Mouros Barca Nova Feminina de Saubara – BA, Capoeira Angola, Ofício das Paneleiras de Goiabeiras – ES, Borado de Renda Irlandesa de Divina Pastora – SE, Arte Gráfica Kusiwa da etnia Wajãpi do Amapá. Nesses contextos os processos de criação coincidem com os processos de criação, e proporcionam a consciência das necessidades e

possibilidades individuais e coletivas. Dito de outra forma, os processos de criação nas Expressões Culturais Tradicionais possibilitam o reconhecimento daquilo que a modernidade/colonialidade procura esconder, que é o caráter coletivo do desenvolvimento humano e do comportamento.

A modernidade propõe o isolamento do indivíduo, e a interação entre indivíduos isolados que existem antes mesmo de se encontrarem. Desde os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural é possível perceber que a relação é constitutiva do que as pessoas são, sem a qual não há aquisição do comportamento, da cultura, das heranças, das experiências que possibilitam a criação do novo. Nesta teoria os processos de criação são ontologicamente coletivos e, por isso, são processos educativos que permitem um olhar para as culturas tradicionais de modo indissociado dos processos de constituição humana. Partindo destes fundamentos e contemplando as visões de mundo e modos de vida de Expressões Culturais Tradicionais, é possível perceber que a educação nestes contextos não somente reconhece o caráter coletivo, mas cria condições de possibilidade para que as pessoas tenham consciência sobre ele, e que atuem socialmente segundo tais critérios, permitindo demonstrar a tese de que nas Expressões Culturais Tradicionais acontece a vida e a educação pela criação, em unidade entre pessoa-meio social.

A unidade pessoa-meio social, como é proposta segundo a base teórica e epistemológica desta tese, não pode ser entendida como uma propriedade de categoria especial de ser humano. Não pode ser um comportamento reificado nem mitificado, tendo em vista que abrange desde etnias indígenas, cosmologias afro-brasileiras, até culturas populares tradicionais que não autodeclaram pertencimento cosmológico em relações complexas com a modernidade. Do ponto de vista dos processos educativos esta imensa diversificação deve contemplar a todos os contextos, e por isso estabelecer critérios que permitam a compreensão da unidade pessoa-meio como um processo, um contínuo que antecede e sucede uma vida, e que é impactado por ela.

Todas as belezas, riquezas, cores, movimentos, sons, das Expressões Culturais Tradicionais são possíveis porque se complementam, tanto dentro de cada Expressão em particular, quanto nos conjuntos locais e regionais de manifestações. A unidade pessoa-

meio social é a consciência da complementariedade da existência, das possibilidades de si e dx outrx conosco, que se exerce cotidianamente em processos educativos, assim que se assume a responsabilidade de detentorx de uma tradição cultural.

## 5. Considerações finais

Para acompanhar a leitura:

Roque Ferreira – Aguadeira/Saubara – <https://youtu.be/cUdUcRme-oY>

Mestre Lumumba – Axó – <https://youtu.be/YlwHBsx4CdA>

Chico César – Respeitem meus cabelos brancos – <https://youtu.be/nllAkyU0TOs>

Esta tese procurou demonstrar de que forma os processos educativos nas Expressões Culturais Tradicionais concebem de forma singular os processos de criação a constituição humana de detentorxs de tradições culturais.

As discussões partiram do problema concreto e que as concepções contidas nas normas de Direitos Autorais e de Propriedade Intelectual agem sobre as Expressões Tradicionais permitindo o seu roubo por parte de pessoas não detentoras. Pela perspectiva da educação, foi realizada a desnaturalização de tais concepções. Mais do que isso, foi possibilitada a percepção das formas próprias de organização da criação em contextos tradicionais e, portanto contribuições para o campo de educação sobre como possibilitar a consciência do aspecto coletivo constitutivo da existência em seus aspectos psicológicos, a partir da Teoria histórico-Cultural.

Portanto, é possível tecer considerações tanto para a área da educação quanto para o conflito engendrado pela modernidade/colonialidade na forma dos direitos autorais.

Com relação ao problema concreto dos direitos autorais, pode-se considerar em primeiro lugar a limitação conceitual que fundamenta todo o sistema de direitos. São pilares fundamentais as noções de indivíduo moderno, de criação autoral individual e de propriedade. Dessa forma, as tentativas de evitar ou interromper o roubo de Expressões Culturais Tradicionais, por mais que procurem definir mecanismos legais com vistas à justiça e equidade nas trocas de cultura, permanecerão esbarrando em falhas, se baseadas nos mesmos princípios.

As tentativas de novos constitucionalismos latinoamericanos são um passo decisivo



para demonstrar que as legislações podem contemplar o pluralismo jurídico e diferentes epistemologias e modos de vida. As mudanças mais substantivas podem ser observadas no caso das Constituições do Equador e da Bolívia, que respectivamente em 2008 e 2009 passam a reconhecer os Direitos da Natureza como orientadores da legislação nacional e de políticas públicas. Os direitos para pessoas naturais são tradicionalmente baseados nas ideias de indivíduo moderno e propriedade, mas a experiência dos novos constitucionalismos aponta caminhos para horizontes possíveis de uma pluralidade de concepções.

Ainda, a Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho das Nações Unidas – OIT/ONU determina que as ações, obras e explorações de recursos que tenham impacto sobre um território tradicional tenham que ser submetidas a um Protocolo de Consulta Prévia que contemple as comunidades tradicionais que ocupam tal território. Este também é uma forma de regulação decisiva para que o caráter coletivo de vida em um território seja respeitado, sem que o empreendimento individual ou do Estado subalternize e prevaleça sobre modos de vida tradicional. No Brasil, a experiência do processo de elaboração de Protocolo de Consulta Prévia Livre e Informada pode ser apreciada na dissertação de mestrado de John Cléber Sarmiento Santiago intitulada “Comunidades quilombolas de Jambuaçu, Moju – PA, contra as agroestratégias do capital: juventude e territórios de r-existências”<sup>6</sup>.

Estas normas dizem respeito à conservação da biodiversidade, à proteção de territórios dos quais emanam modos de vida e da proteção de conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade. Estas práticas são inspiradoras, mas é necessário que sejam elaboradas alternativas que contemplem as especificidades que se referem às Expressões Culturais Tradicionais, sendo as elaborações desta tese atitudes de reflexão e militância para esta necessidade.

O ponto de partida deve ser a rejeição das noções de indivíduo moderno, de propriedade individual e de criação autoral individual. De forma alguma isto representa

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/34099>>.

uma defesa da extinção dos direitos autorais e de propriedade intelectual. Como abordado durante o trabalho, a criação autoral pode ser praticada por detentorxs de expressões culturais tradicionais, quando optam por fazê-lo. O que se rejeita é a imposição de *uma* forma de criar que empurra as criações tradicionais para o domínio público, para a fragilidade de proteção, e conseqüentemente para o roubo. Deve ser dada a possibilidade da criação autoral e da criação tradicional coletiva, sendo esta última baseada em princípios outros, completamente diferentes daqueles da modernidade ocidentalizada.

Devem surgir então mecanismos de reconhecimento de uma coletividade de direitos, de reconhecimento dos bens relacionais, e de garantia de respeito aos modos de vida:

1) A discussão sobre as formas de nomeação e sobre as heranças da tradição explicitam que a identificação de detentorxs está indissociada da sua comunidade de povos e coletivo de detentorxs; e da mesma forma, a identificação do coletivo e de detentorxs está indissociada da própria expressão cultural tradicional. Isto leva a formas de identificação complexas e que necessitam da articulação de vários elementos para ser realizada, ao contrário da identificação autoral individual que emana do nome.

A partir deste ponto, as práticas costumeiras ou direito consuetudinário devem ser acessadas para a determinação de que critérios definem, em cada contexto, a legitimidade social e política para a proteção das expressões culturais das práticas de roubo. Isto é, em uma etnia indígena que possui em sua organização cultural suas formas próprias de estabelecerem conselhos, lideranças e tomadas de decisão, estas formas costumeiras devem ser consideradas como autoridade válida juridicamente para o combate ao roubo e ofensas morais e patrimoniais sobre sua cultura. Da mesma forma deve ser considerado em culturas populares tradicionais. A característica de detentorx de uma manifestação ou de mestre de um saber ou ofício acontece somente pelo reconhecimento coletivo a partir das múltiplas vias dos processos educativos, uma vez que não há uma prática de mentalidade escolarizada que emita certificados que atestam os conhecimentos e a condição de mestrx ou detentorx. O reconhecimento coletivo, como forma de reconhecimento de autoridade na relação com a expressão cultural, é o critério adequado também para validação jurídica da

defesa contra a espetacularização e roubo.

É necessário reconhecer que esta proposta não apresenta uma solução ágil para a identificação da forma com que a defesa das Expressões Culturais Tradicionais pode ser feita, uma vez que o inter cruzamento que reconheça as formas de nomeação e as heranças da tradição desenha uma ação processual e que implica em mudança da mentalidade social, e, portanto, da cultura. Mas esta proposta certamente pode contemplar a plurivocalidade de detentorxs e diferentes formas de expressão de uma mesma manifestação de uma forma mais adequada do que as ideias de obra coletiva e direitos conexos previstas nas normas de direito autoral. Em síntese, propõe-se uma figura jurídica *sui generis*, diferente das ideias de pessoa física (natural individual) ou pessoa jurídica (coletivo de indivíduos) que, a partir de um processo de identificação de formas relacionais de relação com os saberes e manifestações tradicionais de forma contextual, possa exercer a defesa de sua cultura de forma plena no campo das ideias, da economia e do direito. E esta figura jurídica pode contemplar diferentes níveis, podendo abranger tanto Expressões em seu nível local, quanto regional ou nacional, a critério de iniciativa de detentorxs, e não de uma determinação impositiva que parte do Estado.

Experiências bem-sucedidas de Protocolos de Consulta Pública a partir da Convenção 169/1989 demonstram que este tipo de reconhecimento comunitário político pode trazer impactos significativos sobre tradições. Fundamentalmente, o que se propõe como ideia reconhece que as criações não são individuais, mas coletivas, e o coletivo de que emanam é critério necessário e suficiente para a proposição de acordos de exploração de Expressões Tradicionais, e sua defesa. Como abordado durante o texto desta tese, estas redes de articulação são ativas, reconhecidas e atuantes no que diz respeito aos processos educativos e de criação. Entretanto, a cultura e os modos de vida são separados das instituições sociais formais, da economia e da política pela colonização eurocêntrica. Esta proposição reivindica, pelo contrário, que o aspecto coletivo não seja reconhecido somente nos processos educativos, mas também em *todos* os aspectos da vida social. Isto se refere tanto ao consentimento inicial para a exploração de culturas tradicionais, quanto para a cassação do uso após a publicação de ato que se utilize de manifestações tradicionais.

2) As exteriorizações gráficas, poéticas, performáticas e cenográficas, musicais, plásticas, tecnologias, identidades estéticas, conjuntos de saberes e modos de fazer, etc. que são transformadas em produto para o mercado de cultura das Expressões Culturais Tradicionais podem ser consideradas como bem relacional ou comunal.

Isto implica no reconhecimento do caráter imprescritível dos direitos morais sobre suas expressões. Ou seja, uma pessoa ou companhia que se utilizem de obras tradicionais podem, a qualquer momento, ter o seu uso cassado se este ferir a integridade moral, espiritual, política e simbólica da comunidade de detentorxs ou dos significados próprios dos bens relacionais.

Isto, porque como bem relacional, seus sentidos são constantemente atualizados, e uma prática que possa não ter ofendido gerações anteriores de detentorxs pode atingir a integridade de gerações futuras, especialmente quando se coloca em perspectiva que os temas críticos das sociedades e das relações interétnicas também se transformam. Uma geração de detentorxs, tão legítimos criadores de suas expressões tradicionais quanto a geração passada, possui as mesmas prerrogativas de consentimento e proibição. É possível inclusive a estipulação de um tempo determinado, a partir de um consentimento inicial, para que uma revisão seja possível, inclusive no que diz respeito à divisão de retornos financeiros e patrimoniais.

Ainda, é uma necessidade que uma criação individual baseada em Expressões Culturais Tradicionais informe de forma explícita, incontornável e precisa a comunidade e o bem relacional que se utiliza ou faz referência. A prática de uma visão genérica das culturas é um reforço da impunidade e das formas de preconceito que se acumulam historicamente, ao se referir a referências que são base para a criação de forma genérica, como “cultura indígena”, ou “toques tradicionais”, “batidas afro”, entre muitos outros. A imposição de relações simétricas e respeitadas com contextos tradicionais passa pelo seu reconhecimento específico, pelo reconhecimento de seus saberes de forma horizontal, com os créditos que lhes são devidos. Isto significa, enfim, que a criação individual que parte de referências tradicionais é uma obra derivada, e que portanto não pode reivindicar a autoria plena na forma dos direitos autorais, harmonizando-se com a Lei de Direitos Autorais em

seu artigo 5º, que concebe a obra derivada como “a que, constituindo criação intelectual nova, resulta da transformação de obra originária”.

3) A garantia e respeito aos modos de vida de contextos de Expressões Culturais Tradicionais é intimamente ligado ao fato de que os processos educativos e os processos de criação coincidem para a constituição humana de detentorxs e para as transformações por que passa a cultura. Os bens relacionais não podem ser privados de seu contexto, porque são tanto um fim, no sentido de que são formas e signos que caracterizam a cultura tradicional, quanto são um meio, no sentido de que são uma das formas com que se possibilita a constituição humana de detentorxs que vivem as tradições e as colocam em movimento.

Desta forma, é um absurdo que fotos, gravações em áudio e vídeo, transcrições de poemas, entre outras coisas, fiquem no acervo particular de pessoas, de empresas privadas ou do Estado. Enquanto estes tratam os materiais de acervo que se utilizam para a criação como propriedade e como acervo, para detentorxs de tradições são memória, história, referências para seu processo educativo, são força e afeto, uma forma de acessar as gerações passadas como forma de acessar o próprio presente e futuro.

Por isso é necessário para que haja o respeito aos modos de vida que os materiais registrados por pesquisadorxs, empresas, órgãos estatais, etc., na forma do retorno para a comunidade tradicional com que trabalham do acervo bruto e o produto final que coletaram. Isto implica que este material retornado deve ser utilizado nos contextos tradicionais apenas para fins exclusivos de educação de detentorxs, uma vez que o trabalho com entes externos pressupõe a exploração da cultura de alguma forma; o retorno do material para a sua comunidade de origem não pode gerar, a princípio, uma segunda forma de exploração, a não ser que seja explicitamente consentida. A Lei de Direitos Autorais brasileira possui dispositivo parecido, abordando em seu Artigo 46 que não constitui ofensa aos direitos autorais “a representação teatral e a execução musical, quando realizadas no recesso familiar ou, para fins exclusivamente didáticos, nos estabelecimentos de ensino, não havendo em qualquer caso intuito de lucro”.

Aqui propõe-se algo mais radical, de que é uma necessidade que o bem relacional

das Expressões Culturais Tradicionais jamais deixem de circular em seu próprio contexto, e que seja uma condição de qualquer acordo que tudo o que for reproduzido retorne para ser acrescentado às formas de tomar contato com os bens comunais na intencionalidade de potencializar os seus processos educativos e de criação.

Estas ideias são algumas considerações gerais que surgem das conclusões da tese, para que os mecanismos legais possam ser menos favoráveis ao roubo e para que protejam as formas próprias de expressão de culturas populares tradicionais, e povos e comunidades tradicionais.

\*\*\*

Como tese de doutorado em Educação, o presente estudo possibilita considerações sobre como as práticas educativas podem ser exercidas.

A crítica direcionada à educação na modernidade ocidentalizada não diz respeito à escola, mas à mentalidade social escolarizada, ou seja, à sociedade estruturada segundo a lógica escolarizada. A escola é um espaço de disputas simbólicas, culturais e políticas, cuja luta pela sua transformação para um espaço plural, antirracista, antipatriarcal e intercultural é um compromisso inarredável.

Por outro lado, a crítica radical à mentalidade escolarizada da sociedade é uma forma de declarar este engajamento, uma vez que a escolarização é a formatação e normatização da instrução, que deixa de ter um caráter plural para estabelecer a padronização, segundo normatizações eurocêtricas. A escolarização é o monopólio radical que uma forma de relação com o saber, como informa Illich, que impõe sobre todas as demais formas plurais de existir, conhecer e se comportar. É possível ver práticas escolarizadas em espaços escolares, ao mesmo tempo que também há práticas não-escolarizadas em instituições de ensino. Portanto, a crítica não se direciona a esta ou aquela comunidade, instituição ou organização, mas ao caráter geral da relação que se estabelece com o saber.

Na discussão que se desenvolve durante o texto sobre processos de criação e o

caráter coletivo da constituição humana, é possível perceber que a escolarização do conhecimento é ao mesmo tempo produto e elemento produtor do individualismo moderno. Quando substitui o foco da instrução do processo para o produto, substitui a colaboração dos processos de criação característico do desenvolvimento para a avaliação individual e competitividade.

Na lógica da escolarização, à semelhança do mercado capitalista, o sucesso de uma pessoa em notas e atividades é inseparável do fracasso das demais. Isto, porque as vagas para os próximos graus de escolaridade são sempre mais escassas do que as anteriores, gerando uma exclusão por afunilamento, que acontece desde a educação infantil até a pós-graduação; também, porque só existe a relação racional e utilitarista com o saber, e demais possibilidades que valorizam as expressividades e os afetos são suprimidas e desencorajadas até o fracasso; e, por fim, porque a forma de avaliação da educação são provas e testes padronizados que geram a competição.

Por mais que as pessoas colaborem entre si de forma dedicada para a educação mútua, apenas o desempenho individual final é critério para o sucesso, e as formas processuais de composição do conhecimento e de formas de se comportar tornam-se irrelevantes, proporcionando uma corrida para o destaque individual, e não para o suporte mútuo.

Nas práticas escolarizadas que acontecem em escolas é bastante comum que sejam abordados temas que têm como pano de fundo a coletividade, utilizando de conceitos como cooperação, solidariedade, tolerância, amizade, coexistência, companheirismo, etc. A peculiaridade da educação escolarizada é tratar destes conceitos a partir de uma abordagem estritamente racionalista, e em atividades pontuais. Como visto ao longo do texto, as diversas experiências no ambiente social compõem aquilo que é organizado para a composição do próprio comportamento e personalidade. Ao mesmo tempo que estes conceitos são utilizados, os outros elementos do meio entram em contradição com esta proposta, quando acontece a meritocracia, a punição e desqualificação de um comportamento não condizente com a normatização esperada, quando os preconceitos e as assimetrias de gênero, raça, classe e cosmovisão não são combatidos, quando acontece a

aplicação de testes de desempenho na forma de provas. Todas essas práticas são vividas intensamente, possuem mais regularidade e frequência cotidiana, além do que os testes padronizados como objetivos da educação possuem maior força mobilizadora das expectativas e esforços, porque implicam em uma consequência palpável, tendo em vista que a colaboração durante o processo educativo não é avaliada. Desta forma, a abordagem conceitual e racionalista da escolarização sobre os aspectos coletivos torna-se completamente efêmera, caduca e tola. Colocado de outra forma, a proposta de abordagem de aspectos coletivos não parte da vida em todos os seus aspectos, não se enraíza na vida, e pelo contrário é combatida diariamente. As tentativas reformistas de alteração de aspectos isolados da prática escolarizada adquirem caráter hipócrita, porque acabam por dar voltas em torno do próprio eixo, mirando diferentes direções a cada rotação, sem sair do lugar.

A crítica à mentalidade escolarização da modernidade/colonialidade não quer dizer, de forma alguma, que a educação escolar está destinada à produção ininterrupta da individualidade. Primeiro, porque toda prática educativa apresenta condições de possibilidade para uma iminência de comportamento, que pode ou não acontecer, que será determinado em última instância pelas escolhas e atitudes de cada pessoa. É por isso que muitas pessoas conseguem perceber as contradições da escolarização e conseguem conduzir o seu próprio comportamento para outras direções. Em segundo lugar, existem na modernidade formas de abordar os processos de criação que partem de bases epistemológicas também modernas que, entretanto, não reforçam a individualidade, como por exemplo o círculo de Bakhtin, o desenvolvimento de softwares livres, a culinária familiar, os trabalhos de composição e direção de teatro e cinema, a produção de revistas em quadrinhos, os ambientes musicais de improviso, o hip-hop baseado em samplers de outras canções, além de perspectivas de mundo como a Teoria Histórico-Cultural. A modernidade falha no reconhecimento das potencialidades expressivas, epistêmicas, educativas e afetivas destas práticas para a organização profunda da sociedade e da cultura, ao optar pela padronização desde o *homo economicus* racionalista, utilitarista, branco, heteronormativo, judaico-cristão e eurocêntrico.

O que deve ser combatido na modernidade é a tentativa de capturar práticas,



estéticas e epistemologias características de contextos tradicionais como saída da modernidade e entrada em aspectos coletivos e colaborativos. As práticas educativas características de contextos tradicionais, entre as quais as abordadas no último capítulo desta tese, estão indissociadas do cotidiano implicado no conjunto de saberes e modos de vida das suas culturas. A expropriação de elementos ou práticas isoladas reforça estereótipos racistas, promove a espetacularização e adiciona-se a contradições hipócritas. Por um lado, a relação da modernidade com culturas populares tradicionais e com povos e comunidades tradicionais deve ser pautada por uma relação simétrica, intercultural, e não por fetichismos. E por outro lado, a modernidade deve procurar respostas para as suas contradições dentro das suas próprias necessidades e possibilidades, dentro de sua própria autocrítica e epistemologia, sem se utilizar das diferenças como arrimo das próprias crises.

De forma direta, é possível considerar que a educação pode compreender, a partir da experiência das Expressões Culturais Tradicionais que os processos educativos acontecem a partir dos elementos do cotidiano organizados intencionalmente para dar valorização e suporte ao reconhecimento dos aspectos coletivos. Isto implica em analisar as próprias práticas, no sentido de deixar o espaço escolar permeável pela vida em estrito diálogo cotidiano-escola, procurando mitigar as suas contradições de forma frontal, sem reformismos pontuais ou cosméticos que atacam este ou aquele elemento de forma isolada. Em suma, permitir-se um olhar autocrítico.

\*\*\*

O caminho que conduziu a esta tese tem sido trilhado desde a monografia de graduação em antropologia intitulada “A lei de direitos autorais e a cultura popular brasileira” (PEQUENO, 2012) dedicada a abordar os mecanismos da legislação autoral brasileira. Depois, pela dissertação de mestrado intitulada “Educação, criação e autoria nas manifestações tradicionais das culturas populares: as manifestações da Festa do Divino de Pirenópolis – GO” (PEQUENO, 2015), dedicada a investigar de que forma os processos de criação e educação acontecem nas diversas manifestações que compõem a Festa do Divino

de Pirenópolis. O que esta trajetória traz à tona é o fato de que ainda há a necessidade de ampliação, na bibliografia sobre contextos tradicionais, de produções que evidenciem a educação como força que movimenta tais contextos. Muitas das abordagens se debruçam sobre a descrição e reflexão sobre “a cultura”, mencionando de passagem os processos educativos em momentos curtos, reduzindo normalmente a poucas expressões como “caráter oral da transmissão”, como se a cultura de certa forma bastasse a si mesma, sem evidenciar trajetórias de desenvolvimento das pessoas que a compõe, pessoas-em-trajetória sem as quais as tradições seriam um apanhado de objetos ou inventários de conhecimentos, e não saberes em movimento.

O ponto de transformação fundamental da trajetória que conduz à tese e que possibilita a perspectiva abordada, é a compreensão da enorme relevância da intersecção entre os processos de criação e de desenvolvimento humano. A compreensão da criação a partir da Teoria Histórico-Cultural permite, de forma coerente, tanto a desnaturalização da autoria individual, como a compreensão de como outras de exercer os processos de criação são possíveis em outros contextos culturais. A ligação entre a constituição das pessoas e as próprias culturas herdadas/criadas apresenta potencialidades para a compreensão e respeito das formas com que detentorxs de tradições se ligam à cultura, e se sentem roubados e usurpados quando o que as constitui passa a ser manipulado com outros sentidos. Além disso, devolve a centralidade dos processos educativos ao movimento das tradições em seus processos de criação.

Nesse sentido, espera-se que esta tese possa contribuir para as práticas de engajamento e percepção mais simétrica em relação a contextos tradicionais. Também espera-se que a área acadêmica da Educação possa rever os limites que se impõe ao tratar como objeto privilegiado as práticas escolarizadas, deixando os contextos tradicionais e seus processos educativos às margens de suas reflexões.

Os limites do presente estudo dizem respeito à opção metodológica escolhida. Para tecer reflexões de caráter geral, que abarcassem uma diversificação cultural incomensurável, foi adotado o trabalho teórico, que se apoia em material bibliográfico e pesquisas anteriores para o enraizamento das reflexões. Isto abre como possibilidades e

perspectivas futuras a abordagem de pesquisas empíricas, voltadas para a transformação, aperfeiçoamento e aprofundamento das conclusões encontradas a partir de contextos específicos de Expressões Culturais Tradicionais. Também se apresenta como desdobramento para novas pesquisas a junção de dois temas-irmãos, os conflitos de autoria, roubo e propriedade intelectual para Expressões Culturais Tradicionais; com os conflitos de patentes, biopirataria e privatização da vida, propriedade intelectual e conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade. Apesar de implicarem em processos diferentes, é possível que muitas reflexões possam se apoiar, tendo em vista que a distinção entre os dois temas parte da divisão feita pela propriedade intelectual, enquanto que do ponto de vista de culturas, povos e comunidades tradicionais, os conhecimentos tradicionais e as expressões tradicionais são indissociáveis. Também é perspectiva futura aberta a possibilidade de ampliação da bibliografia e dos exemplos, em que a maioria dos contextos tradicionais mencionados é brasileira, mas propõe um alcance maior, atingindo em especial a América Latina. A literatura e exemplos de mais países, regiões e continentes pode fornecer mais riqueza qualitativa para possibilitar outras sínteses não alcançadas neste trabalho.

A pesquisa procurou, acima de qualquer outra coisa, adotar uma postura engajada, respeitosa e reverente às culturas populares, povos e comunidades tradicionais, tentando evitar estereótipos, e evidenciar de forma sensível a forma como se organizam. Por adotar o conceito amplo de Expressões Culturais Tradicionais, houve a atenção para não adotar critérios que contemplem alguns grupos em particular e não outros, para não cometer a espetacularização que se procura combater em primeiro lugar. Se esta tentativa de respeito e reverência for minimamente alcançada, eu Saulo, como autor, me sinto contemplado com o contorno que o trabalho desenha.

\*\*\*

Esta pesquisa defende a tese de que nas Expressões Culturais Tradicionais os processos de criação não possuem centralidade autoral, e assim possibilitam a existência do indivíduo sem que a coletividade perca a sua proeminência, ou seja, a vida e a educação pela criação em unidade entre pessoa-meio social.

As discussões que motivam a tese, da autoria individual e o roubo das Expressões Culturais Tradicionais são discutidas ao longo da elaboração do texto, procurando evidenciar as formas como a modernidade/colonialidade cria relações assimétricas e racistas com as culturas tradicionais. A partir destas contradições, os seus elementos constitutivos são abordados pela perspectiva da análise de processos educativos.

Para tanto, foram apresentadas as transformações desde a tecnologia do alfabeto e as práticas de leitura, com objetivo de identificar a gênese da criação autoral, com o objetivo de desnaturalizar a autoria individual, e perceber como esta forma de criação está implicada em processos educativos. Posteriormente, a pesquisa aborda, a partir da Teoria Histórico-Cultural, a característica psicológica do desenvolvimento humano da gênese coletiva da existência humana na cultura, apresentando como as formas de constituição humana possuem o caráter coletivo e da singularidade de cada pessoa em relação indissociável.

No momento seguinte, o texto aborda os contextos de Expressões Culturais Tradicionais, e a forma como os processos de criação coincidem com os processos educativos. Nas relações sociais, nos processos educativos e na relação com/no mundo, as formas como a cultura é vivida proporcionam condições de possibilidade para a percepção e consciência do caráter coletivo. Entre as discussões levantadas que evidenciam esses processos estão as formas de nominação, as heranças das tradições, o bem relacional ou comunal, exercidos de forma cotidiana em ambiente organizado pela tradição oral.

O que caracteriza a proposição da tese na unidade pessoa-meio social é o fato de que todas as práticas, objetos, saberes e significados das culturas tradicionais estão em permanente movimento, ou seja, estão em permanente negociação com as outras pessoas e as referências do passado, criando a percepção do coletivo entretecido na vida. Os processos de criação evidenciam esta percepção desde a própria constituição humana, porque fazem com que se exponham de maneira explícita as necessidades e possibilidades individuais e coletivas, alterando a partir delas a percepção de si, das outras pessoas, como uma prática de regulação do próprio comportamento. Desta forma, não há rompimento entre o Eu e o Outro, mas uma relação dialética de caráter perene, que possibilita então que

as formas de agir, pensar, sentir, etc. sejam acompanhadas e compostas, durante o desenvolvimento, pela forma com que uma pessoa se deixa permear pelas outras. Por estes argumentos demonstra-se a tese de que nas Expressões Culturais Tradicionais há a vida e a educação pela criação, em unidade pessoa-meio social.

## Referências

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- AGAMBEN, Giorgio. **O Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3ª edição. Brasília: Editora UnB, 2009.
- ALVES, E. A. **Convergência digital e o futuro do livro**. Dissertação de Mestrado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2010.
- AMORIM, C. P. C. **Batuca Bebê: A educação do gesto musical**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 2017.
- ARAGON, Lorraine V. **O commons local como meio-termo ausente nos debates sobre conhecimento tradicional e a legislação de propriedade intelectual**. In: LEAL, Ondina Fachel; SOUZA, Rebeca Henemann Vergara de. **Do regime de propriedade intelectual: estudos antropológicos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010.
- BARBOSA, Denis Borges; SOUTO MAIOR, Rodrigo; RAMOS, Carolina Tinoco. **O Contributo Mínimo na Propriedade Intelectual: Atividade inventiva, originalidade, distinguibilidade e margem mínima**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.
- BARROS, Daniela. **Educação, Resistências e Tradição Oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Cadê o negro que estava aqui? Culturas populares e escolarização**. Monografia de Graduação. Graduação em Pedagogia. Universidade de Brasília, 2014.
- BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Educação na Tradição Oral de Matriz Africana: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais – um estudo histórico-cultural**. Curitiba: Appris, 2019.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de**

ensino. Petrópolis: Vozes, 2013.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CARNEIRO, Aparecida Suely. **A construção do outro como Não-Ser**. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2005.

CARVALHO, E. I. **Diálogo de negros, monólogo de brancos: Transformações e apropriações musicais no maracatu de baque virado**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

CARVALHO, José. Jorge de. **Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares na América Latina**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Revista Antropológicas, v. 20, 2009.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1997.

DUMONT, L. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y diseño: La realización de lo comunal**. Popayán: Universidad del Cauca, Sello Editorial, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?**, Bulletin de la Société Française de Philosophie, 63o ano, no 3, p. 73-104, 1969.

GELLER, P. E. **Copyright history and the future: What's culture got to do with it?** Journal of the Copyright Society of the USA, v. 47, 2000.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Negras raízes mineiras: Os Arturos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2000.

GONÇALVES, A. C. A. B. **O ensino do choro no contexto da escola Raphael Rabello de O Capital: crítica da economia política**. Brasília. Dissertação de Mestrado. Mestrado

em Música em Contexto. Universidade de Brasília, 2014.

GUIMARÃES, Sílvia Maria F. **Cosmologia Sanumá: o xamã e a constituição do ser.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de Brasília, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HUGH-JONES, Stephen. **Nomes secretos e riqueza invisível: nomeação no noroeste amazônico.** Mana, Rio de Janeiro, v.8 n.2, 2002.

ILLICH, Ivan. **En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al “Didascalicon” de Hugo de San Víctor.** México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sociedade sem escolas.** 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Obras reunidas I.** México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2006.

IPHAN. **Dossiê 2 – Arte Kusiwa: Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi.** Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

IPHAN. **Dossiê 3 – Ofício das Paneleiras de Goiabeiras.** Brasília: IPHAN, 2006a.

IPHAN, **Dossiê 12 – Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira.** Brasília: IPHAN, 2014.

IPHAN, **Dossiê 13 – Renda Irlandesa de Divina Pastora.** Brasília: IPHAN, 2014a.

LIMA, Fabio de Sousa. **Formas de nomeação pessoal Wapichana na aldeia Malacacheta.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Roraima, 2018.

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas: Alínea, 2011.

MARQUES, M. de S.; CALOTI, V. de A. **As Paneleiras de Goiabeiras e a dinâmica da Cultura.** Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXVI, 2013, pág. 163-185.

MARTINEZ, A. P. A. **Infâncias Musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês.** Tese de Doutorado em Educação, Universidade de Brasília, 2017.



MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. Vol. I. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 27a edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MATA-MACHADO, B. N. **Direitos Humanos e Direitos Culturais**. Disponível em: <<http://www.direitoecultura.com.br/wp-content/uploads/Direitos-Humanos-e-Direitos-Culturais-Bernardo-Novais-da-Mata-Machado.pdf>>. Publicação:30/03/2007.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

NOVO, Marina Pereira. **“Esse é meu Patikula”**: uma etnografia do dinheiro e outras coisas entre os Kalapalo de Aiha. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

OSORIO, Arturo Guerrero. **La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral**. Cuadernos del Sur, Año 18, No. 34, Oaxaca – México, 2013.

\_\_\_\_\_. **La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral II**. Bajo el Volcán, vol.15 núm. 23, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 2015.

PEQUENO, Saulo. **A lei de direitos autorais e a cultura popular brasileira**. Monografia de graduação. Graduação em Antropologia. Universidade de Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação, criação e autoria nas manifestações tradicionais das culturas populares: as manifestações da Festa do Divino de Pirenópolis – GO**. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2015.

PEREIRA, M. F. R. **Direito de Autor: Para Quem? Críticas à atual situação do sistema de direito autoral**. Covilhã, Portugal: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2011.

PORTELA, Cristiane de Assis; NOGUEIRA, Mônica C. R. **Sobre indigenismo e autoria indígena no Brasil: novas epistemologias na contemporaneidade**. História Unisinos, 154-162. Maio/agosto, 2016.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur-Sur CLACSO, 2005.

RAFAEL MAXAKALI (Et al). Índios Maxakali. **Hitupmã'ax: curar**. Belo: Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG; Cipó Voador, 2008.

RAMALHO, Moisés. **Os Yanomami e a morte**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, 2008.

RAMOS, Alcida Rita. **O público e o privado: nomes pessoais entre os Sanumá**. Anuário Antropológico, v. 76, Rio de Janeiro, 1977.

\_\_\_\_\_. **Nomes Sanumá entre gritos e sussurros**. Etnográfica. Lisboa, v.12, 2008.

RAMOS, J. J. L. M. **O artista e os direitos da criação: um apartheid autoral?** Revista de Informação Legislativa: v. 27 n. 106 (abr/jun), 1990.

SANDRONI, C. **Propriedade intelectual e música de tradição oral**. Revista Cultura e Pensamento, dez, 2007.

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva. Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade em Melanésia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

TUGNY, Rosângela Pereira de. **Escuta e Poder na Estética Maxakali**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sobreviver com os cantos: discussões sobre “mistura”, “variação” e transformação na estética Tikmũ'ũn**. Trans – Revista Transcultural de Música, v. 20, 2016.

TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto. **O silêncio ou a profanação do outro**. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **Sem Escola, Sem Documento**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2011.

VAZ, Isabel. **Direito econômico das propriedades**. Rio de Janeiro: Forense, 1992.

VIANA, H. **O mistério do Samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

VIEIRA, M. S. **Propriedade e direitos autorais – Análise comparativa dos posicionamentos de Herculano e Vaidhyathan**. Monografia de graduação em Comunicação Social – Universidade de São Paulo – USP, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução e organização por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas, Tomo I**. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Tradução de José María Bravo. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas, Tomo V**. Fundamentos de defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Manuscrito de 1929**. *Educación & Sociedad*, ano XXI, no 71, 2000.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento y habla**. Tradução de Alejandro ArielGonzález. Buenos Aires: Colihue, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANINI, Leonardo Estevam de Assis. **Direito de Autor**. São Paulo: Saraiva, 2015.

WIPO. **WIPO Intellectual Property Handbook: Policy, Law and Use**. Second Edition. Geneva: WIPO Publications, 2008.